



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“MARÍA LAVALLE URBINA”



INNOVACIÓN EN EL AULA. ANÁLISIS DE LAS
ACTITUDES DOCENTES

DENNIS COUOH HAAS

San Francisco de Campeche, Camp., México, Febrero de 2016



UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
UNIDAD UPN 041
“MARÍA LAVALLE URBINA”



INNOVACIÓN EN EL AULA. ANÁLISIS DE LAS
ACTITUDES DOCENTES

DENNIS COUOH HAAS

Tesis que se presenta para obtener el grado de
Maestro en Gestión Educativa

San Francisco de Campeche, Camp., México, Febrero de 2016

A G R A D E C I M I E N T O S

Para concluir la presente tesis fue indispensable contar con la intervención de las autoridades de la Universidad Pedagógica Nacional (UPN 041), quienes gestionaron a través de los coordinadores de maestrías el acceso a los salones de clases para aplicar los instrumentos de indagación, al igual, otorgaron todas las facilidades para acceder a los datos estadísticos que maneja el departamento de control escolar, los cuales se usaron en este documento.

Un reconocimiento a cada uno de los maestros por la disposición que mostraron en la recolección de datos en sus respectivos grupos, en especial a mi asesor de tesis (Mtro. Manuel Novelo) quien guio el trabajo con la pericia y experiencia de un profesional experto en el área de la investigación educativa, así mismo, a mis lectoras quienes realizaron las observaciones puntuales para elevar la calidad del mismo.

A G R A D E C I M I E N T O S

El desarrollo personal y profesional que he logrado hasta el momento se lo debo a mis seres queridos, reconozco y agradezco todos los esfuerzos que han hecho cada uno de ustedes, para ser de mí, una persona socialmente productiva. Mencionarlos a cada uno de ustedes sería muy extenso, saben que tienen un lugar en mi corazón, los amó, trataré de no fallarles.

En especial para ti, te doy gracias por estar a nuestro lado en todo momento. ¡GRACIAS! Por todas las bendiciones que me has otorgado a lo largo de estos años, por escuchar nuestros ruegos a través de la virgen María, hijo (a) donde sea que te encuentres, debes saber que te amamos y eres lo más deseado para nosotros, tus padres. A pesar de la tristeza que nos embarga en estos días mantenemos nuestras ilusiones...

DICTAMEN PARA LA OBTENCIÓN DE GRADO

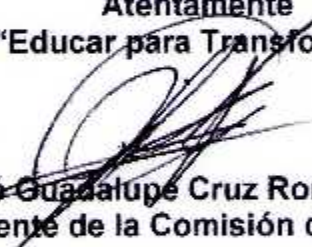
San Francisco de Campeche, Cam., 16 de febrero de 2016.

C. DENNIS COUOH HAAS
P R E S E N T E.

En mi calidad de Presidente de la Comisión de Titulación de esta Unidad, y como resultado del análisis realizado a su trabajo intitulado: **"Innovación en las aulas. Análisis de las actitudes docentes"**, asesorado por el Mtro. Manuel Jesús Novelo Pech, manifiesto a usted que reúne los requisitos académicos establecidos por la institución para aspirar al grado de Maestro de Gestión Educativa.

Por lo anterior, se dictamina favorablemente su trabajo y se le autoriza a presentar su examen correspondiente.

Atentamente
"Educar para Transformar"



Lic. José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
Presidente de la Comisión de Titulación

ÍNDICE DE CONTENIDO

INTRODUCCIÓN.....	14
1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA.....	17
1.1.Descripción de la situación del problema.....	22
1.2.Preguntas de investigación.....	25
1.3.Objetivos.....	25
1.4.Justificación o importancia del estudio.....	26
1.5.Delimitación del problema.....	29
1.6.Hipótesis.....	36
2. MARCO TEÓRICO.....	39
2.1.1. Estructura de las actitudes.....	39
2.1.2. Teoría de la Acción Razonada (T.R.A)	41
2.2.Marco conceptual.....	45
2.3.Marco referencial.....	52
2.4.Marco contextual.....	69
3. METODOLOGÍA.....	72
3.1. Tipo de estudio.....	72
3.2. Ubicación y tiempo de estudio.....	75
3.3. Sujetos o participantes.....	76
3.3.1. Selección de la unidad de análisis	77
3.3.2. Cálculo del tamaño de la muestra	78
3.3.3. Obtención de los datos	79

3.4. Instrumento para el acopio de información.....	80
3.5. Procedimientos.....	87
3.5.1. Aplicación del instrumento.....	87
3.5.2. Número de elementos que conforman la muestra	88
3.5.3. Validación del instrumento.....	90
3.5.4. Análisis de los datos.....	93
4. RESULTADOS.....	96
5. DISCUSIÓN	109
5.1.1 Descripción de la población	112
5.1.2 Coeficiente de fiabilidad e índices de consistencia	114
5.1.3 Análisis de las actitudes.....	117
6. CONCLUSIONES.....	125
7. Referencias	128
8. Anexos	

INDICE DE TABLAS

Tabla No.1 Valoración de los jueces y frecuencias obtenidas para la selección de las categorías que integran el cuestionario – escala.....	80
Tabla No. 2 Relación de los ítems actitudinales elaborados a partir de las categorías seleccionadas.....	82
Tabla No.3 Distribución de las unidades muestrales entre las diferentes maestrías.....	88
Tabla No.4 Resumen del procesamiento de los casos.....	100
Tabla No.5 Estadísticos de fiabilidad.....	100
Tabla No.6 Índices de consistencia interna para cada una de las variables del cuestionario –escala.....	101
Tabla No. 7 Relación de los ítems actitudinales a partir del primer análisis de los valores de los índices de consistencia interna.....	101
Tabla No. 8 Categorías resultantes del primer análisis de consistencia interna para cada uno de los ítems que integrarán el instrumento de indagación final.....	103
Tabla No. 9 Resumen del procesamiento de los casos.....	104
Tabla No 10 Estadísticos de fiabilidad.....	104
Tabla No.11 Índices de consistencia interna para los 13 ítems.....	104
Tabla No.12 Medidas de tendencia central para la actitud.....	105
Tabla No. 13 Medidas de variabilidad para la actitud	106
Tabla No14 Frecuencias agrupadas por intervalos de acuerdo a las categorías de medición de la escala.....	108
Tabla No.15 Ponderación para reactivos con dirección positiva y negativa, Blanco (2001).....	119
Tabla No. 16 Interpretación de la puntuación escalar, Blanco (2001).....	119

INDICE DE FIGURAS

Figura 1. Teoría de la Acción Razonada	18
Figura 2. Actitudes positivas elevan la calidad educativa	30
Figura 3. Vínculo entre elementos para mejorar el proceso de enseñanza.	32
Figura 4. La gestión educativa como articulación entre el contexto y la estrategia	33
Figura 5. Nivel de organización jerárquico entre las diferentes disciplinas..	36
Figura 6. Representación esquemática de la Teoría de la Acción Razonada	42
Figura 7. Gestión educativa, sus niveles de concreción y sus relaciones...	56
Figura 8. Plaza que ocupa actualmente	96
Figura 9. Nivel educativo en el que se desempeña como profesor	98
Figura 10. Antigüedad en la función docente	99
Figura 11. Resultados de variabilidad para la actitud	107
Figura 12. Histograma y distribución de la curva	107
Figura 13. Sistema de codificación de las respuestas actitudinales	118

TABLA DE ANEXOS

- ANEXO 1.** Instrumento de indagación de las actitudes, elaborado por Traver & García (2000).
- ANEXO 2.** Instrumento de indagación elaborado por Traver & García (2000), modificado para la presente investigación.
- ANEXO 3.** Matriz para el cálculo de los índices de consistencia interna y la fiabilidad del instrumento construido por Traver & García (2000), con un total de 19 ítems, analizados a través del programa SPSS 20.
- ANEXO 4.** Matriz para el cálculo de la consistencia interna y el análisis de fiabilidad del instrumento modificado, en la cual se descartaron 6 de los 19 ítems originales.
- ANEXO 5.** Matriz elaborada para calcular las propiedades de la variable actitud conductual, la cual consta de 13 ítems con ayuda del programa estadístico SPSS 20.
- ANEXO 6.** Plaza en la que se desempeña actualmente.
- ANEXO 7.** Nivel educativo en el que se desempeña como profesor.
- ANEXO 8.** Antigüedad como profesor frente a grupo.
- ANEXO 9.** Permiso para acceder a los grupos de la maestría en Pedagogía y Práctica docente.
- ANEXO 10.** Permiso para acceder a los grupos de la maestría en Gestión Educativa.
- ANEXO 11.** Permiso para acceder a los grupos de la maestría de Integración Educativa.
- ANEXO 12.** Gestión para acceder a la información del área de servicios escolares de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 041, "María Lavalle Urbina".
- ANEXO 13.** Respuesta a la solicitud de información del departamento de servicios escolares, sobre datos estadísticos de la matrícula con la que cuenta la Universidad Pedagógica Nacional.

RESUMEN

El paradigma actual del estado mexicano demanda educar bajo un enfoque que promueve el desarrollo de competencias, que fomenta la construcción de conocimientos a partir del perfeccionamiento de los procesos mentales reflexivos en el estudiante, aunado a actitudes comprometidas en la práctica de valores que beneficien a la sociedad mexicana actual.

Esta propuesta por parte del estado pretende elevar la calidad de la enseñanza, combatir la deserción escolar y garantizar la equidad de la educación en todo el territorio nacional. En gran medida estos objetivos podrán consolidarse con el presente modelo, si el docente esta instruido o posee una visión de gestor en el aula.

A medida que el maestro transforme su práctica en gestión de aprendizajes dentro del aula, tendera a implementar novedades a su práctica. En este sentido, la investigación describe las actitudes que asume el profesor respecto a aplicar innovaciones por trabajo cooperativo.

Abstract

The current paradigm of the Mexican state to educate low demand an approach that promotes the development of skills, which promotes the construction of knowledge from the development of reflective thought processes in the student, together with committed attitudes in the practice of values that benefit the current Mexican society.

This proposal by the state aims to raise the quality of education, combating school dropouts and ensure equity of education throughout the country. To a large extent these objectives will be consolidated with the present model, if the teacher is instructed or manager has a vision in the classroom.

As the master transform your practice management learning in the classroom, will tend to implement new to your practice. In this sense, the research describes the attitudes assumed by the teacher regarding innovations apply for cooperative work.

INTRODUCCIÓN

La calidad en la educación es un tema que preocupa a todos los países a nivel mundial. México no es la excepción en este asunto debido a que presenta problemas de altos niveles de abandono escolar, rezago educativo, por lo que requiere garantizar una formación de calidad que sea incluyente en todos los niveles de enseñanza, respetando la diversidad de los individuos.

Esta serie de fenómenos sociales ha impulsado al gobierno federal a implementar una reforma en el sector con el enfoque en competencias. En tanto, el docente que pretenda aterrizar este modelo en el desempeño de sus actividades, deberá renovar su práctica de enseñanza cotidiana transformándose en un gestor de aprendizajes; desarrollando los elementos cognitivos habituales, además de perfeccionar las habilidades procedimentales y actitudinales del estudiante.

En otros términos, existe una limitación real sobre las innovaciones en las aulas, en cuanto a las dificultades que encuentran los maestros para modificar los procesos de enseñanza. Innovar implica disponer de nuevas herramientas y transformar las actitudes del profesor para abordar los desafíos del paradigma actual.

La presente investigación está orientada a evaluar cualitativamente las creencias cognitivo - afectivas del pedagogo frente a grupo respecto a implementar las novedades propuestas en los cursos de formación.

En este contexto, el documento está compuesto de siete secciones en las que se reúnen todos los elementos obligatorios que demanda una investigación social. En primer término se plantea el problema a partir del fundamento de la teoría de la acción razonada (T.R.A.) de Fishbein y Ajzen (1980), por medio de una representación matemática sobre los componentes que la conforman, con el fin de convertir a cada uno de estos en fenómenos de observación, delimitando la investigación al factor personal o actitudinal de la teoría.

Seguidamente, se establecen los límites del problema. Describiendo a cada una de las variables intervinientes que se originaron a partir de las preguntas de indagación, de acuerdo al suceso examinado y formalizándose en la expresión de los objetivos generales y particulares a estudiar.

Posteriormente, se detalla la importancia social que reviste realizar dicha investigación. Para efectos del presente, se procura generar conciencia entre los educadores que se encuentra frente a grupo, de elevar la calidad de la praxis pedagógica. Enfatizando el uso herramientas didácticas que facilitan el proceso de aprendizaje, específicamente en las técnicas por trabajo cooperativo, éstas permiten educar con valores y actitudes frente a los efectos del mundo globalizado y del consumismo.

El eje central de la tesis gira en torno al profesor y a la probabilidad de resistencia a innovar o a experimentar cambios en su actuar dentro del aula. Para ello se analizan las perspectivas teóricas dentro de un marco conceptual, referencial y contextual que derivan en una hipótesis, sujeta a comprobación a través del método científico. Al respecto se emplea una metodología de tipo descriptiva, con un diseño

de campo no experimental, transversal. Usando para ello un instrumento de indagación de tipo cuantitativo, de escalas sumativas tipo Likert.

Cabe señalar que los resultados se obtuvieron a partir de muestras basadas en un método de recolección autoadministrada de tipo no probabilístico de participantes voluntarios; en la que se confrontaron los resultados con cada uno de los objetivos específicos, para responder el objetivo principal de la investigación.

En la sección de anexos, se ilustra el cuestionario escala de Traver y García (2000), además del cuestionario modificado. También se encuentran las matrices para el cálculo de fiabilidad y los índices de consistencia interna, más la matriz empleada en el análisis de las actitudes por medio del programa SPSS 20.

1. PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Un sistema educativo que garantice la competitividad de los recursos humanos del país frente a la globalización de los mercados, donde la sociedad del conocimiento evoluciona a gran velocidad en el mundo, es una de las prioridades del estado mexicano.

Respondiendo a este reto, la federación implementó una serie de acciones destinadas a recuperar el terreno perdido en esta materia. Dentro de estas iniciativas se encuentra evaluar el desempeño en las aulas de los docentes.

Las directrices del gobierno son claras y están encaminadas a brindar una educación de calidad. En este sentido, se reconoce al maestro como un elemento clave para la aplicación de las transformaciones planteadas en la reforma educativa. Entonces, porqué limitarse únicamente a medir el dominio de las habilidades pedagógicas del mismo.

Si se desea resolver el problema desde la fuente de origen, es prioritario por un lado, conocer las posibilidades reales que los contextos de cambio en educación ofrecen, como lo afirmaron Traver y García en el 2000. Por el otro, es de vital importancia, conocer las conductas que los profesores ejercen en el desarrollo de su práctica, con el propósito de detectar las posibles causas de resistencias por parte del profesorado a la aplicación de las innovaciones académicas en el salón de clases. Siendo este el eje fundamental del problema a tratar.

En este sentido, la intención de comportamiento se considera como el mejor indicador o previsor de la conducta de acuerdo a la teoría de la acción razonada de Ajzen y Fishbein (1980). Ésta contempla dos tipos de variables determinantes o explicativas de la intención. En la primera se describe la actitud hacia el comportamiento y en la segunda la norma subjetiva del individuo.

De este modo, las creencias respecto a la conducta a desarrollar preceden a la actitud y las creencias normativas preceden a las normas subjetivas; a su vez, las actitudes y las normas subjetivas preceden a la intención y ésta al comportamiento real, según el trabajo de Ajzen (1991) citado en Rueda, Fernandez-Laviada, & Herrero (2013), como se ilustra a continuación en el siguiente gráfico:

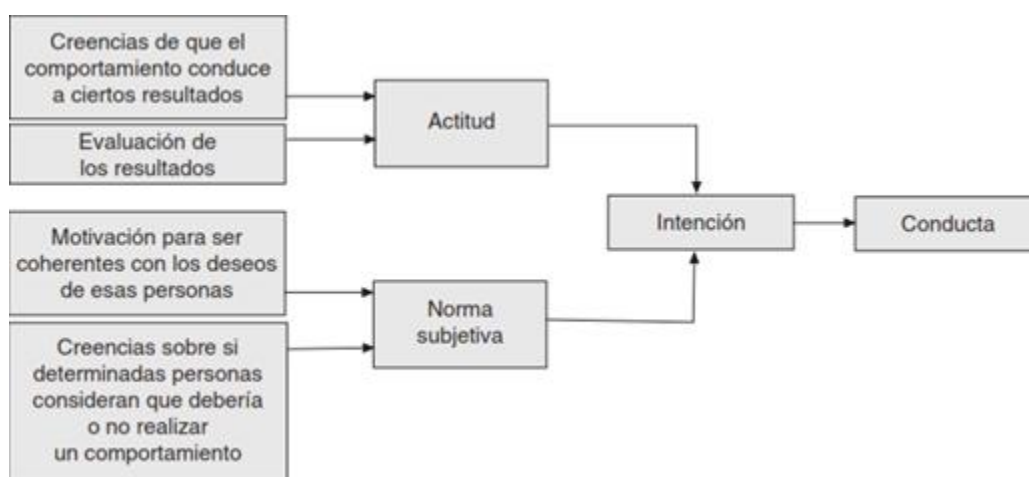


Figura 1. Teoría de la Acción Razonada, Tomado de Rueda et al. (2013).

En la figura anterior, se describen los dos componentes de la teoría, en la que una de ellas es la actitud hacia el comportamiento como una referencia a la predisposición, favorable o desfavorable, hacia el desarrollo de una conducta determinada y es el resultado de las creencias que tiene el individuo en relación al comportamiento y la evaluación que éste hace de dicha creencia, Fishbein y Ajzen

(1975) citado en Rueda et al. (2013). Mientras el segundo componente se define como la norma subjetiva y es el resultado de los sentimientos que tiene el individuo de la opinión que otras personas – familias, amigos, compañeros de trabajo, entre otros – tienen sobre su comportamiento, Fishbein y Ajzen (1973); Schofield (1974) citado en Rueda et al. (2013).

De igual manera, Dorina (1993) asegura que la intención de un sujeto para ejecutar una acción específica está determinada por dos factores teóricos: un factor personal o “actitudinal” y un factor social o “normativo”.

Con la finalidad de ampliar en el significado de la teoría, ésta se simboliza de la siguiente manera:

$$C = I = \underbrace{\sum_{i=1}^n Cr C_i E_i W_0}_{A.C.} + \underbrace{\sum_{i=1}^n Cr N_i MC_i W_1}_{N.S.}$$

Donde C es la conducta, I es la intención de llevar a cabo la conducta, A.C. es la actitud hacia la propia conducta en cuestión, $Cr C_i$ son las creencias conductuales, E_i son las evaluaciones de las consecuencias o resultados, n es el número de creencias conductuales, N.S. es la norma subjetiva, Cr y N_i son las creencias normativas, MC_i la motivación individual para cumplir con las expectativas percibidas, n es el número de creencias normativas, W_0 , W_1 son pesajes determinados empíricamente.

La teoría anteriormente expuesta, explica la relación existente entre actitud y conducta, en donde se integran los tres componentes básicos del campo actitudinal: cognición, afecto y comportamiento, mediante una instancia intermedia

denominada intención. Ésta última considerada como el componente predictivo más inmediato de la conducta (Traver & García,2000).

Partiendo de la expresión matemática del modelo de la acción razonada y tomando en cuenta las limitaciones de tiempo y de financiamiento con las que se contó para realizar el trabajo de investigación, sólo fue posible centrarse al factor personal o actitudinal (A.C.) de la teoría.

De modo que se conceptualizó el factor personal o actitudinal como la variable a determinar, representada por el siguiente enunciado:

“Indagar sobre las actitudes del profesor en formación respecto de implementar a su praxis pedagógica las innovaciones propuestas en los cursos de formación teórico – práctica”.

Simbólicamente la expresión queda reducida de la siguiente forma:

$$A.C. = \sum_{i=1}^n C_r C_i E_i$$

A partir del instrumento elaborado por Traver en el 2007, en el cual indaga sobre las creencias conductuales ($C_r C_i$), a partir de la evaluación que realiza el sujeto sobre las consecuencias o resultados (E_i) de las referidas creencias, lo cual permite descifrar la actitud hacia la propia conducta (A.C.); se operacionaliza la variable a investigar.

La herramienta de recolección de datos consta de 19 ítems; acerca de las creencias conductuales (n) evaluadas por cada sujeto respecto a innovaciones en su práctica pedagógica mediante técnicas de trabajo cooperativo. Por lo cual esta

investigación queda confinada únicamente para aquellas innovaciones pedagógicas que suponen el uso de dichas técnicas.

Por otra parte, para interpretar los resultados del instrumento de recolección de datos se precisó trasladar las respuestas de los individuos a la escala establecida por Blanco en el 2001, en la que utiliza las propiedades de la actitud para darle un significado a las respuestas de los sujetos.

Dentro de los límites que presenta el trabajo es el número considerable de docentes frente a grupo que se encuentran en un curso de actualización en el estado de Campeche, por tal razón, se rebasa la capacidad financiera para emprender una campaña de tal dimensión, reduciendo la investigación al tipo descriptivo transeccional no experimental, realizado en una de las instituciones de prestigio de la capital campechana caracterizada en formar a las generaciones de profesionales en la educación.

Por otra parte, quien desee profundizar sobre la conducta humana por medio del modelo de Fishbein y Azjen, particularmente a aquellas conductas que expresan los profesores en el salón de clases, podrá servir este documento como un referente para futuras investigaciones a nivel regional, en el ámbito de la gestión educativa a nivel de innovaciones pedagógicas en el aula. Advertir que este documento sólo se enfoca a la actitud hacia la propia conducta por lo que es necesario ahondar en el modelo de la acción razonada quedando abierta a estudio la variable determinante denominada “Norma Subjetiva del Individuo”, al conjuntar las dos variables se podrá inferir el comportamiento probable de un sujeto a través del análisis de las intenciones del mismo.

1.1 Descripción de la situación del problema

La prioridad del estado mexicano es mejorar la calidad educativa, lograr esto significa incrementar la eficiencia del proceso enseñanza – aprendizaje, para ello es indispensable que el pedagogo asuma el rol o la función de un gestor de los diferentes recursos que dispone dentro del aula.

La SEP en el 2009 define al sujeto que hace gestión, como el gestor, ya sea como rol o función, y a la misma acción de hacer la gestión.

La importancia del concepto anterior se fundamenta con la puesta en marcha de la reforma, en esta se instruye el desarrollo de las competencias en el estudiante, exigiendo al mentor cambiar su práctica tradicionalista para convertirse en un facilitador de las experiencias de aprendizajes.

En contraposición, las autoridades educativas omitieron que los currículos son descontextualizados en cuanto a contenido disciplinario, de igual manera, descartaron las deficiencias y limitaciones que enfrenta el magisterio ante el nuevo paradigma.

En este contexto, el modelo en vigor pretende vincular las estrategias de evaluación con las estrategias de aprendizaje, previa valoración diagnóstica del estudiante, para establecer un planeación que tome en cuenta todos los aspectos académicos que favorezcan el clima y los ambientes de aprendizaje. Dentro de las limitantes que enfrenta este esquema de enseñanza, es el tiempo promedio destinado a cada asignatura para cubrir el total del contenido temático, el número de alumnos matriculados por grupo. Esto contribuye a una carga de trabajo que rebasa las capacidades del docente que actúa bajo este programa.

Sin duda el error más grave en que incurrió el estado, es la falta de capacitación adecuada hacia el cuerpo colegiado. En cuanto a las escuelas normales e instituciones dedicadas a la formación del profesorado, ¿éstas estarán forjando a los profesionistas de la educación con la nueva modalidad? No es necesario recordar que se educa con el ejemplo y el mejor aprendizaje es a través del ejemplo.

Retomando cada uno de los aspectos analizados es pertinente abordar la problemática desde el punto de vista de la innovación y el desarrollo en el que se crean nuevas pautas de gestión para la acción de los sujetos con el fin de enriquecer la acción y hacerla eficiente (SEP, 2009). En este sentido, el presente trabajo retoma la hipótesis propuesta por Traver & García (2007) en el que destacan que: un mayor conocimiento teórico – práctico de las propuestas de innovación educativa por parte del profesorado mejorará su actitud frente a la implementación práctica de las mismas, para ello se, adaptó el cuestionario – escala elaborado por Traver y García.

La razón fundamental para llevar a cabo el estudio es gestionar sobre la conciencia del ser humano en cuanto a su conducta, particularmente en el aula durante el proceso de enseñanza. Aludiendo a la reflexión que expresa: gracias al proceso de innovación de la gestión, se han generado conceptos que detonan una actuación distinta de los sujetos (SEP, 2009).

Por falta de recursos económicos así como de capacidad operativa para llevarlo a nivel estatal, se decidió realizar la indagación en los alumnos que cursan maestrías relacionadas con el trabajo docente en la Universidad Pedagógica Nacional UPN 041 “María Lavalle Urbina” de la ciudad de San Francisco de Campeche, en el turno matutino del día sábado. Con el objetivo de ubicar a la

población, objeto de estudio, cuyas cualidades es que se encuentren impartiendo clases frente a grupo en cualquier nivel del sistema educativo mexicano; ya sea nivel básico, medio superior o superior, y que además, se encuentren en un curso de actualización académica.

En este punto, se aprovecha la motivación colectiva de la población cautiva de la Universidad Pedagógica, en la que se espera que las actitudes docentes de los maestros en capacitación mejoren conforme avanza el curso.

Esta presunción surge a partir de que los catedráticos de las instituciones pedagógicas formadoras instruyen a sus educandos por medio de un modelo de gestión pedagógica, la cual está ligada a la calidad de la enseñanza. Promoviendo en este último, la visión para realizar planeaciones didácticas que estén enfocadas a elevar la calidad de las producciones de los estudiantes y en la calidad de la evaluación de las estrategias de enseñanza del propio maestro, de acuerdo a la afirmación realizada por Rodríguez (2009) citado en SEP (2009).

En esta dimensión del aspecto educativo, se desea la capacidad de inventiva del profesorado a través de una metodología que refleje la capacidad de convertir las áreas de aprendizaje en espacios agradables, especiales para la convivencia y óptimos para el desarrollo de competencias. Así, el clima de aula determina en gran medida el impacto del desempeño docente y está directamente ligado a las relaciones interpersonales, las normas de convivencia, el trato entre compañeros de grupo y la actitud colectiva frente a los aprendizajes.

En este sentido surgen las siguientes preguntas problematizadoras:

1. ¿El docente manifiesta creencias cognitivo – afectivas adecuadas para asumir en su praxis pedagógica las innovaciones propuestas en los cursos de formación?
2. ¿Cuál es la disposición del profesorado en formación a implementar innovaciones en el aula?

Con base en la anterior se plantea la siguiente:

1.2 Pregunta de investigación

¿Cuál es la actitud del docente que participa en algún curso de formación, respecto de aplicar en su práctica pedagógica las innovaciones educativas?

1.3 Objetivos

Objetivo general

Evaluar el comportamiento actitudinal del profesorado en formación hacia la implementación de innovaciones educativas en el aula.

Objetivos específicos

Indagar a través de las creencias cognitivo – afectivas del profesorado en adiestramiento sobre la actitud hacia la implementación de las innovaciones a su praxis pedagógica.

Estimar la disposición del profesor a innovar en su praxis educativa, de acuerdo a la intensidad y fortaleza de las creencias cognitivo – afectivas.

1.4 Justificación o importancia del estudio

El trabajo de Latapí, Olmedo, Villa, Sánchez, & Delgado (1995), indican que el maestro es el principal recurso para las innovaciones en el proceso educativo y la fuente principal de las resistencias, por lo que convendría profundizar en sus características humanas, profesionales, gremiales y culturales en cuanto puedan favorecer u obstaculizar las innovaciones. Un claro ejemplo, es la investigación realizada en la Marina de Guerra del Perú, en esta se describe el nivel de las actitudes que presentan los docentes de primaria en los liceos navales de Callao frente a la educación inclusiva y la atención a las necesidades educativas individuales de los alumnos (Herrera, 2012: pág. 1).

En educación, muchas actitudes y valores tienen preferentemente un sentido moral y ético de solidaridad, tolerancia, libertad, pacifismo, igualdad, etc.; por lo que en las diferentes áreas de conocimiento también se definen contenidos actitudinales propios de cada área, aunque estos son comúnmente percibidos por el profesorado como instrumentos o causas que favorecen el aprendizaje (actitudes positivas) o que dificultan o impiden los aprendizajes (actitudes negativas) y, frecuentemente, se identifican con (des)motivación, (des)interés y falta de esfuerzo en los estudiantes (Manassero & Vázquez, 2002).

Traver & García en el 2007 dieron a conocer sobre las actitudes del profesorado frente a las innovaciones propuestas en los cursos de formación, con ello, desarrollaron elementos de acción educativa que provocan un cambio actitudinal docente adecuado, los cuales constituyan un punto clave en los procesos de formación y mejora educativa.

En este orden de ideas, la SEP en el 2009 determina que son varias las fuentes en las que se puede construir nuevas formas de actuación, una de ellas es la reflexión de los sujetos sobre su propia acción (lo que expresa autonomía y capacidad de autotransformación). En tanto, el diseñar y experimentar formas renovadas de acción basadas en el conocimiento producido por la investigación, supone procesos de formación y aprendizaje.

En el 2014 Traver & García concluyeron que el educar en valores y actitudes es una tarea necesaria para afrontar los problemas sociales que afectan a la sociedad, mientras Bolívar en 1995 citado en Traver y García (2014), destaca la importancia de recuperar en las escuelas la función educativa sin limitarse a la reproducción de valores, normas y actitudes socialmente vigentes.

En este contexto, la escuela pública mexicana enfrenta retos que la llevan a asumirse como promotora del cambio en la transformación social, reorientando su misión de cara a las nuevas demandas de la sociedad a la que se debe. Por tanto, es necesario transformar la gestión de la escuela para mejorar la calidad de la educación, con el fin de elevar la eficacia y eficiencia, lograr la equidad, la pertinencia y la relevancia de la acción educativa (SEP, 2009).

En concordancia con las afirmaciones anteriores, el presente trabajo aspira a contribuir a la transformación de la sociedad desde la mejora de la calidad docente. En primera instancia se promueve la reflexión entre el magisterio, acerca de los comportamientos actitudinales que asumen respecto a las innovaciones propuestas. Simultáneamente, al evaluar el conjunto de creencias que poseen los profesores en actualización, acerca de aplicar técnicas por trabajo cooperativo en

su función académica, nos proporciona el precedente para comprobar si se favorece en la institución formadora las actitudes positivas para renovar las técnicas y estrategias en el salón de clases. En este punto hay que manifestar que el participante puede ser innovador por naturaleza, aun sin estar matriculado en el curso, propiciado por su propia experiencia; la interacción entre estudiantes, estudiantes – maestros, puede dar lugar que a nivel individual se experimenten transformaciones positivas, a raíz del intercambio de experiencias; el curso posea connotaciones hacia el desarrollo y aplicación de técnicas y estrategias innovadoras en la praxis educativa. Bajo estas circunspecciones, se definió la investigación de origen descriptiva y no de tipo correlacional, al considerar en este caso un solo tipo de técnica como innovadora y no al conjunto de innovaciones que se pueden suscitar en el aula.

Un segundo elemento a considerar en la mejora de la calidad académica del profesorado que egresa de la institución formadora, reside en los catedráticos que imparten clases en la propia institución, debido a que se concientiza sobre la importancia de iniciar el impulso de actitudes favorables hacia el cambio en la forma de actuar en el aula de sus educandos, bajo el argumento: se educa con el ejemplo y el mejor aprendizaje es a través de este.

Con este estudio se abre la posibilidad de que las autoridades educativas centren su atención hacia la evolución continua de sus planes y programas de estudio de las diferentes maestrías que ofertan, con el objetivo retomar una educación en valores de los profesionales de la educación que cursan sus estudios en esta benemérita escuela, a través del desarrollo de las competencias docentes.

1.5 Delimitación del problema

La evaluación de los aprendizajes se ha complicado más con la ampliación de los contenidos curriculares procedimentales y actitudinales que exige la reforma educativa planteada por el gobierno mexicano. De acuerdo a Bolívar (1995) citado en Manassero et. al. (2002) los especialistas sostienen que la evaluación de las actitudes y valores no debe estar centrado en el simple conocimiento del para qué, sino más bien para planificar y decidir las acciones educativas más adecuadas a seguir para el desarrollo del alumnado.

En tanto (Blanco y Niaz, 1997; Mellado, 1998) citados en Massanero (2002) refieren que al omitir la enseñanza de las actitudes y valores de la ciencia en combinación con la falta de elección está produciendo un tipo de profesorado y alumnado principalmente tradicional y positivista. Por lo que Traver y García (2000) describen la necesidad de establecer una educación moral encaminada a enfrentar los problemas disponiendo de nuevas actitudes que nos ayuden a abordarlo, orientando nuestras acciones individuales y colectivas hacia resoluciones positivas de los mismos.

En el gráfico sucesivo, se observa que a partir de generar actitudes favorables en el magisterio hacia el uso de técnicas basadas en el desarrollo de la educación moral, es posible, realizar transformaciones en la organización de estrategias didácticas que contribuyan a elevar la calidad del proceso de enseñanza.

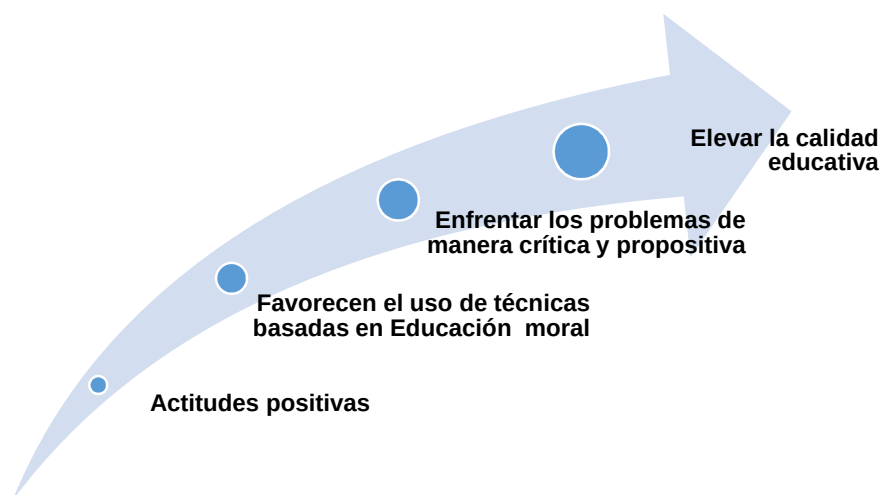


Figura 2. Actitudes positivas elevan la calidad educativa

Desde diferentes perspectivas se ha analizado la importancia de las actitudes y el impacto que ejercen estas en el ámbito educativo. En el caso particular, la investigación analiza las creencias cognitivo – afectivas que posee el profesor, a partir de haber aplicado las técnicas por trabajo cooperativo en el salón de clases o a partir de las vivencias que han obtenido en los cursos de formación.

En tanto que, indagar respecto al comportamiento actitudinal sobre una técnica de aprendizaje en particular, permite apreciar el nivel de conocimiento que se posee sobre ella y que se manifiesta a través de un sentimiento de agrado o desagrado hacia este objeto de estudio, que a su vez, puede predecir la probable intención del sujeto a través de una acción verbalizada contenida en un instrumento de escalas sumativas.

Con ello, se establece un referente, que obedece a cuestiones de actitud, a que se incorporen o no este tipo de técnicas en la práctica pedagógica.

Al respecto, en el gráfico subsecuente se aprecia en forma general, la relación que existe entre fomentar en el individuo actitudes positivas para que logre sus metas de la mejor forma posible para él y el de su sociedad.

En el caso particular, la ilustración refiere la importancia de investigar previamente las actitudes docentes respecto a incorporar técnicas que desencadenen actitudes favorables en el alumno para el logro de sus competencias básicas y disciplinares, promoviendo la educación en valores.

En este contexto, se pretende fomentar el uso de herramientas encaminadas a evaluar las actitudes de los profesores, con la finalidad de dar un seguimiento en el desarrollo y promoción de actitudes favorables de los profesionistas que cursen una actualización pedagógica, en el uso de técnicas que estimulen el aprendizaje en valores.

Adicionalmente, se propone articular las técnicas y estrategias de aprendizaje al contexto sociocultural y de política educativa institucional en la que se desempeña la praxis educativa del catedrático, al promover en los cursos de formación y actualización académica, la enseñanza a través de situaciones reales de las estrategias de planificación, administración, distribución y apropiación del conocimiento, en la formación individual y colectiva.



Figura 3. Vínculo entre elementos para mejorar el proceso de enseñanza.

Por otra parte, pretende establecer un clima de inquietud en torno a este procedimiento entre el cuerpo colegiado; al asociar el uso de esta con la planificación de la estrategia de aprendizaje acorde a los principios de la gestión educativa, como herramienta que ayude a adaptar o minimizar los efectos, debido al contexto sociocultural e institucional en el que se desarrolla el proceso de enseñanza.

Al respecto, se sitúa a la gestión directiva como mecanismo y herramienta de planeación, autoevaluación y aseguramiento de los procesos sobre la apropiación del conocimiento en el aula, de acuerdo al contexto en el que ocurra la enseñanza. Direccionando y gestionando las técnicas más adecuadas a las estrategias didácticas de mayor pertinencia a la política institucional, más aun, sobre las necesidades del estudiante. Lo que implica evaluar y regular las actitudes del educando.

En el gráfico posterior, se observan los componentes esenciales que debe de dominar el instructor para proveer una enseñanza eficaz, que eleve los indicadores académicos a niveles de excelencia. Por otra parte, este mecanismo garantiza la mejora continua de los procesos de aprendizaje que se presentan en el aula. Es posible que mediante este proceso el educador realice propuestas de innovación curricular a nivel institucional.



Figura 4. La gestión educativa como articulación entre el contexto y la estrategia.

Por esta razón, se tomó como variable independiente a las innovaciones propuestas en los cursos de formación teórica – práctica de la universidad, en tanto que la variable dependiente: son las actitudes que manifiestan los profesores en capacitación, sin que llegue a establecerse una correlación directa entre estas dos variables. En cuanto a los resultados, estos se interpretaron de acuerdo a las propiedades (dirección, intensidad y fortaleza) de las actitudes, por ende, la exploración es de tipo descriptiva.

Por otra parte, el cuestionario – escala fue aplicado en el mes de junio del año 2015, a los alumnos que cursan alguna de las maestrías en la Universidad Pedagógica Nacional UPN 041 “María Lavallo Urbina, la selección de la muestra objeto consistió en maestros frente a grupo, impartiendo clases en cualquier nivel del sistema educativo mexicano, incluyendo el nivel básico, medio superior y superior. Dentro de las limitaciones que presentó el trabajo, fueron las económicas, además del tiempo, por lo que no fue posible extender la aplicación del instrumento a todos los grupos de los diferentes días en que se imparten las maestrías dentro de la institución; confinando el estudio únicamente a los alumnos del día sábado.

Por tanto, aunque se posee un instrumento de indagación de tipo cuantitativo la observación es de tipo cualitativa transversal, con un nivel de confianza del 95% de error en el muestreo.

Dentro de las consideraciones iniciales se identificaron dos instrumentos de recolección de datos encaminados hacia la innovación de la práctica pedagógica, desde puntos de vistas diferentes, el primero de ellos, basado en la exploración de los cambios sufridos entre el profesorado de la Universidad de Málaga en los últimos tres años, cuestionando en general: el área de conocimiento, departamento y centro de adscripción, categoría, antigüedad, participación en talleres o cursos de formación, convocatorias de innovación a las que ha participado, número de asignatura y de alumnos. En un segundo bloque, se recolecta información sobre: la utilización de los recursos para la docencia, conocimiento sobre ayudas a la investigación, programación docente y las causas de estos posibles cambios. En un tercer bloque, se destina a averiguar cuestiones relativas al: alumnado y

profesorado participante, suficiencia de los recursos disponibles para poner el proyecto en marcha, transferencia de resultados y difusión de los mismos. Aunque el instrumento integra varios elementos importantes para profundizar en el tema de la innovación presenta deficiencias en su validación. Dado que únicamente posee el dato estadístico del Alpha de Cronbach, correspondiente al coeficiente de fiabilidad, así mismo, carece del procedimiento de validación al que fue sometido, por lo que fue descartado.

En tanto que la herramienta para la recopilación de datos empleada, es la de los investigadores Traver y García (2000), en cuanto a que establecen una metodología fundamentada para la validación del constructo por medio de la integración de un grupo de jueces independientes, expertos en el tema, además, realizan la validación de los ítems por medio de una prueba piloto a través del estadístico coeficiente Alpha de Cronbach y los índices de consistencia interna, demostrando estabilidad entre los ítems, lo que significa que cada uno de los reactivos se enfoca directamente al problema planteado.

Así mismo, el factor decisivo para la elección de este instrumento es el constructo, debido a que ha sido probado a lo largo de diferentes estudios, por lo que tiene una línea de investigación definida por los doctores Escámez, Traver & García, dirigida al análisis de las actitudes por medio de la Teoría de la Acción Razonada, en cuanto a las innovaciones propuestas en los cursos de formación a través de técnicas por trabajo cooperativo.

Por otra parte, en el gráfico siguiente se representan, las temáticas que aborda la investigación, partiendo de elementos particulares hacia los generales, es decir, del interior hacia el exterior.

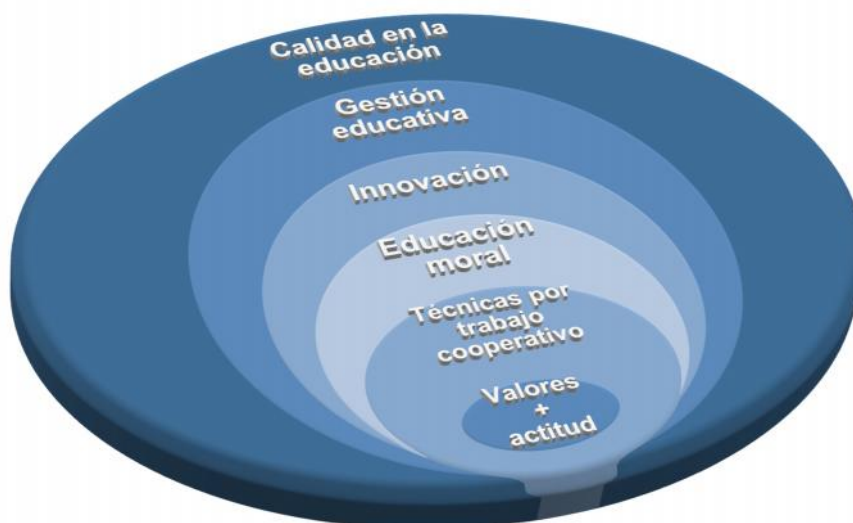


Figura 5. Nivel de organización jerárquico entre las diferentes disciplinas.

1.6 Hipótesis

Los profesores en actualización pedagógica, asumen mejor actitud para incorporar a su práctica educativa diaria, las innovaciones propuestas en los cursos de formación.

Por otra parte, en ciencias sociales para medir variables y constructos que sean “observables” a través de expresiones verbales o manifestaciones conductuales es necesario operacionalizar la(s) categoría(s) de análisis a través de las definiciones

nominal, conceptual, real y operacional de la variable en la búsqueda de la mayor validez de contenido de la escala, Blanco & Alvarado (2005).

Definición nominal de la variable:

Actitud del profesor en actualización acerca de implementar a su práctica docente las innovaciones propuestas en los cursos de formación.

Definición conceptual:

Rueda, et al. (2013) afirman, la teoría de la acción razonada considera a la intención de comportamiento como el mejor indicador o predictor de la conducta, y contempla dos tipos de variables determinantes o explicativas de la intención de comportamiento: la actitud hacia el comportamiento y la norma subjetiva del individuo.

De las creencias conductuales se deriva la actitud hacia el comportamiento, fruto de la evaluación cognitivo – afectiva que el sujeto realiza sobre las presumibles consecuencias de esa conducta.

En este sentido, se encauza la variable actitud hacia el comportamiento, Definiéndola como la predisposición aprendida para responder de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social de conocimiento dado, Escámez (1993 a: 37) citado en Traver (2005).

De acuerdo a lo anterior, el presente proyecto de investigación analiza la predisposición de los sujetos de incorporar o no, a su práctica pedagógica diaria, las propuestas de innovación sugeridas en los cursos de formación docente; a través, de la evaluación cognitivo – afectiva que el sujeto realiza sobre las presumibles consecuencias de esa conducta.

Definición real:

Actitud favorable o desfavorable del profesor en actualización acerca de implementar a su práctica docente las innovaciones propuestas en los cursos de formación, por medio de un instrumento de indagación sobre innovaciones educativas mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC).

Definición operacional:

La actitud puede determinarse de manera indirecta al realizar una evaluación cognitiva – afectiva sobre las creencias que posee el sujeto en relación a un objeto o situación en particular. Por otra parte, las actitudes presentan tres propiedades fundamentales, las cuales se usarón para operacionalizar la variable a estudiar, quedando definida de la siguiente manera:

Se adaptó al contexto el cuestionario elaborado por Traver en el 2005, para formular preguntas que esten dirigidas a indagar sobre las opiniones de los sujetos, de acuerdo a las concepciones cognitivo – afectivas que estos poseen, respecto de implementar innovaciones educativas mediante técnicas de trabajo cooperativo a su práctica pedagógica.

Al explorar de manera indirecta la actitud que asume el profesor en formación respecto a las innovaciones en el aula, mediante las propiedades de la actitud (dirección, intensidad y fuerza), a través de calcular la frecuencia, las medidas de tendencia central, además de las medidas de dispersión.

2. MARCO TEÓRICO

En años recientes la Psicología social ha cobrado importancia en el ámbito educativo, particularmente, al analizar el comportamiento de los sujetos a través de las actitudes de estos ante distintos elementos o situaciones determinadas.

Una explicación del fenómeno conductual en el ser humano es la teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen, ésta tiene la capacidad para explicar la interrelación entre los factores sociales, cognitivos, afectivos y conductuales que intervienen en la formación y el cambio de actitudes. El fundamento de este postulado de acuerdo a Hirsch (2005), es la concepción del hombre como ser racional que usa la información para hacer juicios, evaluaciones y tomar decisiones.

2.1.1 Estructura de las actitudes

Entorno a esto, existen diferentes modelos que intentan explicar la estructura de las actitudes, dentro de las cuales destacan los siguientes:

Modelo unidimensional.

En este se establecen diferencias entre los conceptos actitud y creencia, así como, el de intención conductual. En donde la actitud se visualiza como sinónimo de sentimientos de simpatía y antipatía, aceptación y rechazo hacia la fuente que origina el fenómeno. En cuanto a las creencias son entendidas como las opiniones que el sujeto tiene acerca del objeto de actitud, Sánchez, Mesa & Cabo, (1996) citado en Herrera (2012).

Enlazando los conceptos, las actitudes corresponden a las emociones observables en la persona con respecto a la causa que lo produce, expresandose por medio de una evaluación positiva o negativa, en tanto, las creencias consolidan las opiniones que emite el individuo en relación al origen de tales afirmaciones. Mientras, la intención conductual muestra la disposición a comportarse de alguna forma con respecto al objeto no implicando necesariamente que la conducta sea ejecutada, Sánchez et al. (1996) citado en Herrera (2012).

Modelo bidimensional.

De acuerdo a este, la actitud constaría de un componente afectivo y de un componente cognitivo existiendo una relación entre ambos. Así, podría predecirse una actitud multiplicando los componentes del valor y de la expectativa asociada a cada atributo, y sumando estos productos, Herrera (2012).

Modelo tridimensional.

En él, la actitud es entendida como una predisposición a responder ciertos estímulos con cierta clase de respuestas (Herrera, 2012). Beckler en Sánchez et al. (1996) citado en Herrera (2012), mantiene que existe un triple componente en toda actitud, y que estos tres componentes se relacionan entre sí.

Los tres componentes son:

Componente afectivo. considerado como el componente fundamental de la actitud, entendido como el sentimiento en favor o en contra de un objeto social. En otras palabras, es el rasgo más sobresaliente de las actitudes y podría definirse como el sentimiento de agrado y desagrado hacia la situación u elemento que lo

causa, en este sentido, permite que el sujeto pueda experimentar distintas experiencias con el objeto y éstas puedan ser positivas o negativas.

Componente cognoscitivo. Plantea que para que exista una actitud, es necesario que exista una representación cognitiva del objeto; formado por las percepciones y creencias hacia un objeto y por su información.

Componente conductual. Se define como la tendencia a reaccionar hacia los objetos de una determinada manera. Sin embargo, para González (1981) citado en Herrera (2012), opina que el comportamiento no es siempre lo que gusta, sino que también lo que se cree que debe hacerse, es decir, va guiado por las normativas sociales, costumbres o consecuencias que se esperan del comportamiento; para él las actitudes crean un estado de predisposición a actuar que, al presentarse una determinada situación, produce una conducta, pero no siempre se manifiesta una total coherencia entre los componentes cognitivos, afectivos y conductuales de las actitudes.

A partir de esta serie de consideraciones, Fishbein y Ajzen construyen un modelo tecnológico para la predicción del cambio de conducta, denominada:

2.1.2 Teoría de la Acción Razonada (T.R.A) de Fishbein y Azjen

El modelo predice el cambio conductual a partir de la modificación de las creencias, o base informativa, que subyace a las actitudes y normas subjetivas, que condicionan y determinan la intención de conducta misma, según Escámez (1991: p. 527) citado en Hirsch (2005). En este sentido se reconocen además de la actitud cuatro conceptos clave: creencias, norma subjetiva, intención y conducta, aunada a las variables externas como: rasgos de personalidad y referentes culturales.

Desde el punto de vista de Traver (2005) la Teoría de la Acción Razonada, explica la relación que existe entre la actitud y la conducta a partir de la integración de los tres componentes básicos del campo actitudinal: cognición, afecto y comportamiento, mediante una instancia intermedia denominada intención, considerada como el componente predictivo más inmediato de la conducta, como se puede ilustrar en la siguiente imagen:

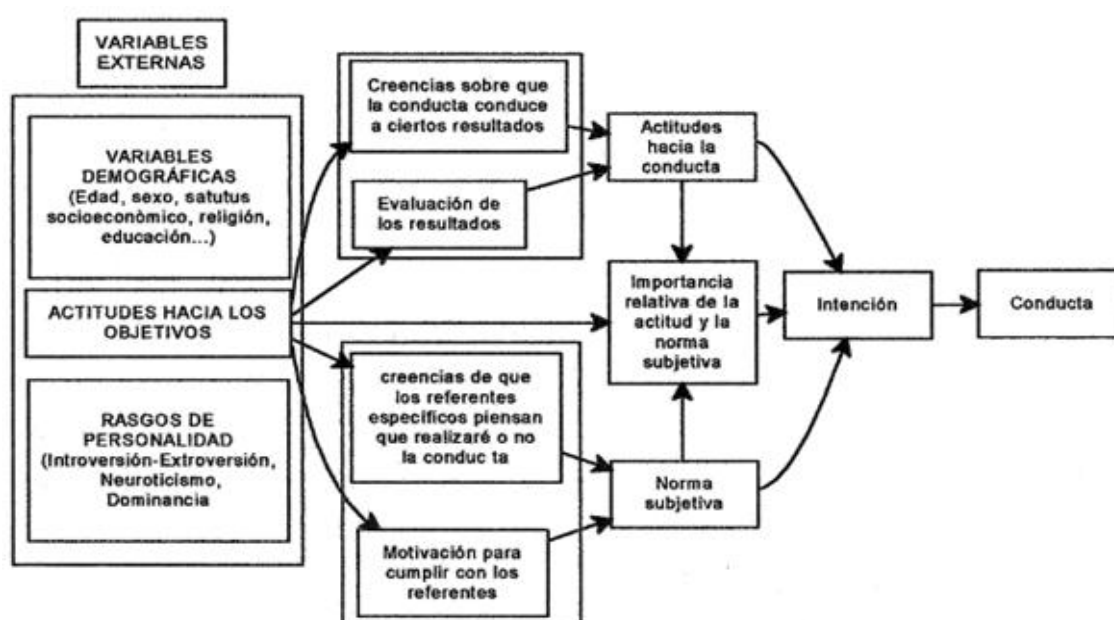


Figura 6. Representación esquemática de la Teoría de la Acción Razonada. Tomado de Traver (2005).

En la ilustración anterior, las variables externas recogen todo el conjunto de factores, tanto personales como contextuales y sociales, que determinan que una persona presente unas creencias u otras. Estos factores influyen en el sujeto de forma tal, que a partir de ellos, de su incidencia en el sujeto, éste va conformando sus respectivas creencias sobre la vida (origen de las correspondientes actitudes y normas subjetivas). En la forma en que el conocimiento del individuo es procesado

y analizado para tomar decisiones respecto a su comportamiento, es donde se plasman las variables externas; dando origen a las creencias del sujeto.

En cuanto a la creencia, esta se define como aquel elemento o categoría donde reside toda la información y el conocimiento que una persona tiene sobre el objeto de una actitud. En ella quedan reintegrados todos los conceptos referidos al ámbito del conocimiento: ideas, opiniones, informaciones, etc.

Por lo que una creencia aparece cuando una persona le atribuye a un objeto de conocimiento un atributo considerado como discriminable e importante para su vida, por lo que su dimensión es cognitiva. En el modelo de la Acción Razonada, se distinguen dos tipos de creencias: las creencias conductuales y las creencias normativas.

Las creencias conductuales vienen representadas por el convencimiento que el sujeto tiene, a partir de la información poseída, de que realizando una conducta dada obtendrá resultados positivos o negativos para él. Es entonces, que apartir de las creencias conductuales se deriva la actitud hacia el comportamiento, fruto de la evaluación cognitivo – afectiva que el sujeto realiza sobre las presumibles consecuencias de esa conducta.

De otro modo la actitud se define como la predisposición aprendida para responder de un modo favorable o desfavorable con respecto a un objeto social de conocimiento dado, de acuerdo a Escámez (1993 a:37) citado en Traver (2005).

Analizando los componentes de una actitud, ésta se encuentra conformada por una predisposición para la acción, por lo cual es aprendida, de forma tal que es consistentemente favorable o desfavorable al presentarse al sujeto una situación

determinada, siendo esta última, la que indica el tipo de correlación que se da entre la actitud y la conducta.

En relación con la predisposición a actuar, las actitudes tienen tres propiedades: dirección, intensidad y fuerza. La dirección viene determinada por la orientación de la conducta hacia el objeto de comportamiento que persigue la actitud, y que es posible calificar como positiva, neutral o negativa.

En cuanto a la intensidad, es referida como el alcance o el grado en que la actitud se manifiesta en una u otra dirección. Al mismo tiempo, la fuerza determina el grado de estabilidad o de resistencia al cambio manifestado por la actitud. De esta manera, se sitúa a las actitudes en un continuo que va de las predisposiciones a actuar más positivas a las más negativas (Traver, 2005).

Retomando el modelo de la Acción Razonada, el factor central del mismo es la intención del sujeto hacia la realización o no de una conducta determinada. Suponiendo que la intención representa el factor motivacional o nivel de intensidad con que un sujeto está dispuesto a intentar realizar una conducta, tomanso en cuenta, la cantidad de esfuerzo que está dispuesto a invertir en ello.

Esta concepción de la intención como antecedente inmediato de la conducta permite aventurar que cuanto más fuerte sea esta intención, más probable será que se produzca la conducta, Sulbarán (2009).

En este sentido, las actitudes intensas ejercen un mayor impacto sobre el comportamiento, también son más resistentes al cambio, por lo que son más estables a través del tiempo, y adquieren mayor relevancia en diversos aspectos de la cognición social, de acuerdo a Ortego (2010: p.9) citado en Herrera, (2012). Si

los tres componentes (afectivo, cognoscitivo y conductual) guardan coherencia la consistencia de la actitud será máxima. Si lo que se sabe, se siente y se hace o, presumiblemente se haría, está de acuerdo, la actitud adquiere categoría máxima de consistencia, Sánchez et al. (1996) citado en Herrera (2012).

2.2 Marco conceptual

La Psicología Social se fundamenta en el estudio científico de cómo los pensamientos, sentimientos y comportamientos de las personas son influenciados por la presencia real, imaginada o implicada de otras personas, lo que conduce a que sea utilizada como herramienta de análisis en la búsqueda y comprensión de los problemas que enfrentan otras disciplinas desde el enfoque de esta perspectiva teórica.

En cuanto a la ciencia educativa, esta se basa en la exploración de las técnicas y acciones necesarias para desarrollar en una persona su capacidad intelectual, su carácter o determinadas habilidades. En la actualidad requiere de explicaciones adicionales, en cuanto al comportamiento que asumen los sujetos en un entorno social en el que se desarrollan actividades de enseñanza - aprendizaje.

Particularmente, en la manera de proceder (que puede ser consciente o inconsciente, voluntario o involuntario, público o privado) que tienen las personas u organismos, en relación con su entorno o mundo de estímulos.

En tanto que la conducta humana esta predeterminada por la intención, que es el propósito o voluntad de llevar a cabo alguna acción o conseguir un objetivo; que a su vez, está condicionada por las normas subjetivas y las actitudes, esta última, es definida como un conjunto de creencias, sentimientos y tendencias a actuar.

Considerando que las actitudes poseen componentes mentales como: “creencias” (prejuicios positivos o negativos), emocionales (reacción de aceptación o rechazo) y comportamentales (inclinación a actuar de una forma a otra), Diéguez Ruibal, López Castedo, Sueiro Domínguez, & López Sánchez, (2005). En donde el término de creencia se puede definir, como el estado de la mente en el que el individuo supone verdadero el conocimiento o la experiencia que tiene acerca de un suceso o cosa.

Retomando el ámbito pedagógico desde el enfoque de la Psicología social, en la que se pretende indagar sobre la conducta humana de uno de los principales actores del proceso enseñanza – aprendizaje en el aula. Refiriendo el caso particular de las actitudes docentes, a fin de encontrar explicaciones científicas que nos permitan contribuir en la mejora continua de los procesos educativos dentro de los salones de clases, con la consecutiva propuesta de transformación de currículos, los cuales deben ser flexibles a los contextos reales de la sociedad, sin perder que estos deben ser ajustados a las nuevas tendencias mundiales del sector.

Si bien el término de profesor es acuñado a quien se dedica profesionalmente a la enseñanza, especializado en una determinada área de conocimiento, asignatura o disciplina académica, ciencia o arte. Otra acepción socialmente aceptada y más reciente a la anterior, es el que desempeña la función pedagógica que consiste en facilitar el aprendizaje de los estudiantes de la mejor manera posible.

Con este argumento, es posible que el catedrático transforme su disciplina a una concepción análoga al de un gestor educativo, quien orienta y lidera en una institución u organización bajo un direccionamiento estratégico, organiza y maneja

adecuadamente el clima, soluciona conflictos desde procesos de concertación, evaluación y mejoramiento continuo. Para tal efecto, realiza un conjunto de acciones integradas para el logro de metas a cierto plazo, estableciendo previamente una planificación en los que se establezcan objetivos concretos a alcanzar, bajo la acción principal de la administración, estas acciones integradas suelen denominarse como un proceso de gestión, SEP (2000).

Aplicando la concepción previa de la gestión y vinculándola al nuevo paradigma educativo del estado mexicano, estructurado en un modelo de competencias a desarrollar en el alumno, la cual es definida como la capacidad de movilizar e integrar diversos saberes y recursos cognitivos cuando se enfrenta una situación problemática inédita, para lo cual la persona requiere mostrar la capacidad de resolver problemas complejos y abiertos, en distintos escenarios y momentos (Denyer et.al., 2007; Perrenoud, 2004) citado en SEP (2000). Es entonces, de suma importancia que el docente se apropie de este arquetipo en el desarrollo de su praxis académica.

Al respecto, ¿el profesor es capaz de abandonar el estereotipo tradicionalista?, para convertirse en un gestor de conocimientos preparado para implementar estrategias y recursos didácticos novedosos a su enseñanza. ¿Habría alguna resistencia por parte de estos a aplicar estrategias diferentes a las que comúnmente emplea en el aula?, ¿Cuáles serían los motivos por los cuales dejaría de aplicar cambios a sus estrategias didácticas? Son algunos de los cuestionamientos que se han realizado a través de diferentes investigaciones.

Específicamente este estudio, se centra en explorar desde el punto de vista de la Psicología social, el comportamiento actitudinal de los maestros en cuanto a mejorar sus prácticas de enseñanza dentro del aula, estableciendo como punto de partida la evaluación cognitiva – afectiva de estos, hacia el hecho de recurrir a técnicas de trabajo cooperativo.

En esencia, se utiliza uno de los métodos de indagación más usados de esta disciplina, en el análisis del comportamiento de los individuos, es decir, las escalas sumativas tipo Likert, con la finalidad de describir la disposición a innovar de un grupo de profesores frente a grupo que participan en un curso de formación.

Asumiendo que un individuo innovador es aquel que está abierto a nuevas ideas, busca otras estrategias, asimila nuevos conocimientos y tiene iniciativa, adaptabilidad y flexibilidad, Hirsch (2005). Por lo que el sujeto aplica un proceso creativo que implica asumir riesgos y errores, ya que no se conocen a priori ni el camino ni los resultados, ni conduce automáticamente al éxito deseado.

Al realizar investigación de tipo documental sobre las posibles relaciones existentes entre la pedagogía y la psicología Social, se establece que hay una convergencia de estas en el campo de la innovación Educativa.

Según Carbonell citado en Caña de León (2002), es un conjunto de ideas, procesos y estrategias, más o menos sistematizados, mediante los cuales se trata de introducir y provocar cambios en las prácticas educativas vigentes. Por su parte, Francisco Imbernón (1996) afirma que: “la innovación educativa es la actitud y el proceso de indagación de nuevas ideas, propuestas y aportaciones, efectuadas de

manera colectiva, para la solución de situaciones problemáticas, lo que comportará un cambio en los contextos y en la práctica institucional de la educación”.

Dentro de los objetivos que persigue esta disciplina se encuentran tres que constituyen la esencia de esta investigación, las cuales son:

- a) Promueve actitudes positivas en toda la comunidad educativa en función de un comportamiento permanente, abierto a la necesidad de cambio y sus implicaciones, a la adecuación del currículo y a las necesidades e intereses de los alumnos y alumnas.
- b) Crear espacios y mecanismos en las instituciones educativas para identificar, valorar, sistematizar, normalizar, aplicar y difundir las experiencias novedosas que contribuyan a la solución de problemas educativos que estén afectando la calidad de los aprendizajes de los estudiantes.
- e) Implementar la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas administrativas y docentes reconocidamente válidos, congruentes con las necesidades de la institución y de la comunidad, en su propósito de buscar una mejor calidad de la educación.

Partiendo de los objetivos anteriores, es factible que el argumento propuesto en la tesis de investigación, permita valorar las actitudes del profesorado, simultáneamente, proponga la técnica de trabajo cooperativo como una alternativa para solucionar los problemas actuales que vive el magisterio con la aplicación de las reformas estructurales en esta materia.

Pero sin duda, valorar las actitudes y proponer técnicas de enseñanza no tendrían sentido si no es posible vincularlos al contexto o a la realidad por la que atraviesan los pedagogos en el desempeño de sus funciones, por lo que es preciso promover en ellos, el uso de herramientas como la gestión que contribuyan a

articular los recursos disponibles con los que cuentan, con el fin de que ofrezcan un servicio educativo de calidad.

Dentro de las características básicas para educar con calidad en la sociedad del conocimiento, es obligatorio fomentar en el estudiante los valores, estos son definidos como un conjunto de características y normas de convivencia del ser humano, consideradas como cualidades positivas válidas en una época determinada, y suelen considerarse innatos a la naturaleza humana.

Los valores, pueden ser adquiridos de diferentes maneras, usualmente por medio de la práctica, en el que se demanda las habilidades del individuo. Una técnica que ofrece esta posibilidad es el trabajo cooperativo. En la cual, se organizan las actividades dentro del aula para convertirlas en una experiencia social y académica de aprendizaje. De forma que los estudiantes trabajan en grupo para realizar las tareas de manera colectiva y dependen del intercambio de información que se dé entre ellos, siendo el principal factor la motivación de su propio aprendizaje y el de los demás.

Este método, permite tanto a estudiantes como adultos participar activamente dentro de una comunidad escolar; con el fin de comprender, practicar e interesarse por los valores éticos fundamentales, tales como: el respeto, la justicia, la virtud cívica, la ciudadanía y la responsabilidad por sí mismo y por el prójimo, por lo que suele reconocerse como un proceso de aprendizaje basado en la Educación Moral.

En este punto, la valoración de las actitudes del profesorado en formación con respecto a aplicar el trabajo cooperativo toma un especial significado, al evidenciar, la funcionalidad que le encuentra el docente a este tipo de técnicas de acuerdo al

contexto social en el que se desarrolla su práctica pedagógica. Es decir, que tan conveniente le es aplicar este tipo de proceso de acuerdo a la situación académica en la que se encuentran sus estudiantes, a la política educativa de la institución a la que pertenece, y sobre todo al acercamiento o experiencias personales que posee el instructor en cuanto a este mecanismo de enseñanza.

Mejorar la percepción que tiene el catedrático sobre este tipo de técnicas es posible, si se efectúa una articulación entre ésta y la pertinencia de la enseñanza de acuerdo al contexto real en el que se desenvuelve, por medio de la gestión como elemento integrador que favorezca las actitudes positivas del magisterio hacia trabajar cooperativamente.

En esta configuración, empleamos a la Gestión por Procesos, como herramienta para direccionar y gestionar los procesos educativos en función de las necesidades, expectativas e intereses de los estudiantes y de la comunidad educativa. Además, acopla temas como calidad, productividad, eficiencia y eficacia; e introduce un elemento más, como el de agregar valor al proceso educativo, lo que implica pensar en cómo innovar en los procesos de enseñanza – aprendizaje, (Correa de Urrea, Correa Valderrama, & Álvarez Atehortúa, 2015).

Además de la gestión por procesos como mecanismo articulador el docente requiere dominar el campo de la gestión académica, que tiene como función la organización, distribución y apropiación del conocimiento en contexto, producto de los aprendizajes significativos que deberán ser comprendidos por el estudiante para ser protagonistas de su proyecto de vida y para su inserción en el mundo productivo de una manera reflexiva, crítica, creativa y propositiva, dirigida a la formación de

competencias básicas que le permitan al individuo desempeñarse eficazmente, Correa et. al. (2015). En esta dirección, se valora la profesionalidad docente, esto es, el reconocimiento a su formación, a su nivel de competencia, a su relación pedagógica con los alumnos y su capacidad de interacción y de trabajo en equipo con directivos, docentes, padres de familia y otros actores de la comunidad educativa, Correa et. al. (2015).

En síntesis, el educador debe formarse desde la visión integral de la gestión educativa, en la cual se organizan las interacciones afectivas, sociales y académicas de los individuos que son actores de los complejos procesos educativos, a través de mecanismos y herramientas de seguimiento, autoevaluación y control que aseguren la autorregulación y el mejoramiento continuo de las políticas, planes y proyectos que orienten y den sostenibilidad a la institución, Correa et al. (2015), denominada como gestión directiva.

2.3 Marco referencial

PANORAMA DE LA GESTIÓN EN EL AMBITO EDUCATIVO

El concepto de gestión, considera tres campos de significado y aplicación (SEP, 2009). El primero, se relaciona con la acción, ya sea como rol o función (gestor), y a la misma de hacer gestión (gestionar); el segundo corresponde a la investigación, a través de reconocer las pautas y los procesos de acción de los sujetos, a través de su descripción, análisis crítico e interpretación, apoyados en teorías, hipótesis y supuestos.

El tercero, concierne a la innovación y el desarrollo, en éste se crean nuevas pautas para la acción de los sujetos, con la intención de transformarla o mejorarla para enriquecer la acción y hacerla eficiente.

En este sentido, se abordan los tres términos de la gestión, al situar al docente en el centro de la investigación: como un sujeto que promueve cambios a su práctica pedagógica, por medio de la evaluación cognitiva – afectiva que exhibe al trabajar por técnicas de trabajo cooperativo.

Analizando al profesor, desde la perspectiva de un gestor educativo que orienta su función en la Gestión por Procesos, caracterizada por inducir en las personas una visión holística de las acciones y las actividades que realizan dentro de una institución, con la finalidad de promover en estos dos entes la innovación, la creación, la eficacia y eficiencia.

Desde la perspectiva de la Gestión, un maestro es considerado como un posibilitador y generador de espacios y ambientes de aprendizaje que se compromete con una educación de calidad, por lo cual, hace del acto educativo un espacio de creación, de construcción, de reflexión, de proposición y de transformación, Correa et al. (2009). Para que esto suceda, se requiere de un nuevo perfil en la función docente, además de la propia institución y de todos sus participantes, en la que se exige que asuman una actitud reflexiva, de apertura para analizar el currículo y los planes de estudios, con la intención de plantear acciones de mejora o de innovación en el proceso educativo.

Profundizando en el tema, es urgente avanzar hacia una concepción más amplia y profunda, en donde la institución se centre en lo pedagógico, abierta al

aprendizaje y a la innovación; que sustituya las prácticas que no le permitan crecer, Tapia 2003 citado en SEP (2009).

Para atender esta serie de situaciones se establece el enfoque estratégico de la gestión escolar, esta considera la capacidad para definir la filosofía, valores y objetivos de la organización, tomando como proceso fundamental las estrategias y las actitudes, más que en la estructura, los organigramas y los sistemas. Este tipo de visión adquiere sentido cuando entra en juego las experiencias, capacidades y habilidades de los actores, sus aptitudes, las estrategias que utilizan para desempeñar sus funciones, la actitud que se asume frente a los procesos y a las competencias que ha desarrollado.

La escuela, como cualquier organización social, también es un sistema anclado por las características de los actores que se desempeñan en ellas: percepciones, actitudes, creencias, hábitos, expectativas, mentalidades, motivaciones, patrones de conducta, etc. Negar este insumo ha sido la raíz del fracaso de muchas instituciones que no asumieron que éste es el verdadero capital humano que hay que convocar y desarrollar (SEP, 2009).

Reconociendo al docente como individuo, que efectúa procesos encaminados a la enseñanza, en cómo asume el currículo y lo traduce a su planeación didáctica, y como la evalúa, de la forma de relacionarse con los alumnos y demás actores educativos, es que se encarga la gestión pedagógica.

Para Batista (2001) citado en SEP (2009) la gestión pedagógica es el quehacer coordinado de acciones y recursos para potenciar el proceso pedagógico y didáctico que realizan los profesores en colectivo, para direccionar su práctica al

cumplimiento de los propósitos educativos. De esta forma, la práctica del docente se convierte en una gestión para el aprendizaje.

Adentrarse a la gestión pedagógica, significa tratar asuntos relevantes como la concreción de los fines educativos, la aplicación de enfoques curriculares, los estilos de enseñanza, así como las formas y ritmos de aprendizaje; los cuales deben estar orientados a una relación efectiva entre la teoría y la práctica educativa. En este punto, esta ciencia es aplicada en el terreno de la acción, en la cual interactúan los planos de la teoría, los de la política y los de la praxis educativa; por lo cual, está ligada a la calidad de la enseñanza y su responsabilidad reside principalmente en los docentes frente a grupo.

Considerando al maestro desde la perspectiva de un investigador, que permanentemente se hace preguntas sobre la realidad social de su entorno y el mundo; se cuestiona y reflexiona de manera continua su práctica pedagógica, la pertinencia y coherencia de los contenidos académicos con el fin de mejorarlos.

Al respecto, en la Gestión de Procesos, se destaca el aprendizaje como proceso y como resultado de la acción de las personas en la organización. En sentido más específico, el aprendizaje es el resultado esperado de la relación docente – alumno en el aula de clase, de acuerdo a las necesidades, intereses y problemas del alumno.

En el contexto, del aprendizaje las organizaciones, incluyendo las educativas, reflexionan su acción para mejorar teorías, visiones, valores, principios, representaciones mentales, procesos, procedimientos, mecanismos de interpretación y comunicación, resultados y desempeños efectivos de sus

miembros. De esta manera, la organización responde a las exigencias de su entorno interno y externo, elementos que las configuran como sistemas abiertos en constante aprendizaje y transformación, Correa et al. (2009). En esta dirección se encamina la Gestión Educativa, ya que actúa como mecanismo que permite obtener mayor eficiencia, orienta la acción hacia el logro de la productividad educativa, articula herramientas de la administración como la medición y evaluación para la rendición de cuentas.

Por otra parte, el Instituto Internacional de Planeación de la Educación (IIPE) de la (Palacios, 2000), señala que la gestión educativa es un conjunto de procesos teórico – prácticos integrados y relacionados, tanto horizontalmente como verticalmente, dentro del sistema educativo, que se encarga de cumplir las demandas sociales, como se ilustra en el gráfico siguiente:



Figura 7 Gestión educativa, sus niveles de concreción y sus relaciones.

Ante contextos inciertos y bajo condiciones cambiantes, es preciso reinventar, sistematizar y mejorar continuamente los objetivos, estrategias, prácticas y la

cultura de las organizaciones escolares y del sistema educativo nacional. Considerando que la gestión educativa, tiene como objetivo intervenir en el ciclo de la administración en las fases de planeación, organización, ejecución, evaluación y control, es pertinente que en la fase de planeación se reflexiones sobre la prospectiva educativa (Botero Chica, 2009).

APERTURA A LA INNOVACIÓN

La Gestión Educativa tiene como misión construir una organización inteligente, abierta al aprendizaje de todos sus integrantes, con la capacidad de experimentar para el logro de sus objetivos educacionales, romper las barreras de la inercia y el temor, favoreciendo la claridad de las metas (SEP, 2009).

El desafío de los gestores es abrir las instituciones educativas al aprendizaje, que sean capaces de resolver sistemáticamente problemas, generar nuevas aproximaciones y experimentaciones, a partir de la experiencia propia o la de otros, originar conocimientos y trasladarlos a sus prácticas.

Alguno de los objetivos que persiguen las innovaciones educativas según Palacios (2000) se encuentran:

- ❖ Promover actitudes positivas de toda la comunidad educativa, en función de un comportamiento permanente, abierto a la necesidad de cambio y sus implicaciones, a la adecuación del currículo de la institución y del quehacer educativo, a las necesidades e intereses de los alumnos.
- ❖ Promover transformaciones curriculares flexibles, creativas y participativas, acordes con las necesidades de los sujetos y de su comunidad, procurando una educación de calidad y de aprendizajes significativos.
- ❖ Implementar la aplicación de teorías, procesos, métodos y técnicas administrativos docentes reconocidamente válidos, congruentes con las

necesidades de la institución y de la comunidad, en su propósito de mejorar la calidad de la educación.

- ❖ Estimular la investigación como elemento cotidiano determinante en la formación profesional continua del docente, a partir de su práctica educativa.

A partir de estas aproximaciones, es relevante crear condiciones permanentes para que ocurran experiencias innovadoras en la escuela. Esto es posible a través del perfeccionamiento de las prácticas docentes y de una cultura organizacional en las aulas, es decir, ecosistemas de reflexión, que contribuyan a la mejora continua de los procesos de enseñanza – aprendizaje. Por tanto, para decir que se ha logrado innovar, se requiere una transformación a fondo de las concepciones y prácticas educativas de los actores de la educación, principalmente profesores y alumnos, así como replantear la dinámica y estructura de los diversos procesos y escenarios educativos que resultan impactados por la innovación en cuestión (Díaz, 2005).

Reforzar las bases para evolucionar el diseño y desarrollo curricular, implica examinar las interacciones que se presentan en la clase, construir un sistema metodológico del profesorado con nuevas programaciones curriculares, con procesos pertinentes para que el profesorado avance en el conocimiento y en la formación de sus competencias y la de los estudiantes. Es decir, la innovación de las prácticas educativas y del currículo, en lo que atañe a la participación de los profesores, sólo será posible en la medida en que el docente se desenvuelva en una cultura profesional basada en el pensamiento estratégico y participe en una comunidad de discurso crítico orientado a la transformación de la docencia (Díaz, 2005).

En cuanto a las innovaciones, estas pueden ser elaboradas desde distintos enfoques epistemológicos: contenidos, metodologías, evaluación, organización, gestión, relación entre los actores educativos, recursos didácticos, valores, actitudes y creencias de los agentes escolares. En consecuencia, pueden estar enfocadas en el nivel de aula, de la institución y en ámbitos que la vinculan con la comunidad, Ríos Muñoz (2004). Sin olvidar la formación docente que debe partir de las situaciones y dilemas que este enfrenta en la práctica, lo cual debe conducir a la reconstrucción de saberes, creencias y formas de actuación en el aula (Díaz, 2005).

Según Ríos (2001) citado en Ríos Muñoz (2004), la aplicación de innovaciones por parte de los profesores permite que los estudiantes mejoren su autoestima, seguridad personal, capacidad de decisión, autonomía y responsabilidad. También se observa un mejoramiento de la expresión oral y escrita, así como el cálculo de operaciones básicas.

En cada clase, ha de convertirse en un auténtico grupo humano, que piensa, actúa, comparte y ofrece las bases para una transformación continua de las prácticas educativas, para esto se requiere de un profundo liderazgo del profesorado, que haga sentir y actuar a los estudiantes como verdaderos co-protagonistas del proceso enseñanza – aprendizaje, asumiendo las tareas, proponiendo los propios ejercicios y valorando continuamente el proceso y los logros alcanzados, en relación con las directrices o propósitos establecidos, (Domínguez Garrido, Medina Rivilla, & Sánchez Romero, 2011). En tanto que, se espera de los profesores privilegien estrategias didácticas que conduzcan a sus

alumnos a la adquisición de habilidades cognitivas de alto nivel, a la interiorización razonada de valores y actitudes, a la apropiación y puesta en práctica de aprendizajes complejos, resultado de su participación activa en ambientes educativos experienciales y situados en contextos reales (F. Díaz-Barriga, Padilla y Morán, 2009) citado en Díaz (2005). En contraparte, las actitudes negativas del maestro pueden condicionar la enseñanza y repercutir en las futuras actitudes de los alumnos (Estrada, 2007; Estrada, Batanero, & Lancaster, 2011) citado en Estrada, Bazán, & Aparicio (2012).

Dentro de este marco, los modelos de innovación en el aula más coherentes con los de innovación curricular son: socio-comunicativo y colaborativo, orientados a mejorar el clima y el proceso de enseñanza – aprendizaje en el aula, además, de desarrollar una cultura pertinente para avanzar en el dominio de las competencias formativas (básicas, genéricas y profesionales).

El proceso de innovación en el aula se basa en la investigación de los procesos de enseñanza – aprendizaje y su concatenación con la institución educativa. En contraparte, las instituciones suelen focalizar sus esfuerzos en el diseño formal de modelos y planes de estudio, dejando en segundo plano la formación de los profesores para el cambio y la previsión de los apoyos requeridos durante la fase de apropiación e implantación de las propuestas formales en el aula (Díaz, 2005). En este punto, Bazán, Espinosa, y Farro (2002) citado en Estrada, Bazán, & Aparicio (2012), constan que hay una escasa integración real en relación a las actitudes con los objetivos generales de la educación. En este contexto, las actitudes de los

estudiantes, confirman el impacto de las actitudes negativas, como componente afectivo, en los aprendizajes cognitivos.

Así mismo, investigaciones como las de Phillips (1993), Agne, GreenWood, y Miller (1994) y Eichler (2011) citado en Estrada, Bazán, & Aparicio (2012), indican que existen relaciones entre las actitudes, las creencias del profesor y su rendimiento como docente y también entre dichas actitudes, creencias y el desempeño de sus alumnos.

Al respecto, el trabajo de Gómez (2000) citado en Estrada, Bazán, & Aparicio (2012) manifiestan que la forma de organizar las actividades de enseñanza y aprendizaje selecciona y refuerza cierta actitudes en los alumnos, a pesar de en la mayor parte de los casos no exista un propósito explícito de enseñarlo. Muchas veces el carácter implícito de este proceso lleva a transmitir actitudes contrarias a los propósitos que la educación propone, denominado como el currículo oculto.

Por tanto, las actitudes positivas o negativas, pueden ser transmitidas de manera inconsciente del profesor hacia los alumnos y afectar el aprendizaje de estos Estrada (2007) citado en Estrada, Bazán, & Aparicio (2012). Entonces, resulta apropiado contar con instrumentos válidos y fiables que permitan evaluar estas actitudes en la población de profesores en ejercicio y en formación para los diferentes niveles educativos.

En cuanto a las actitudes hacia un determinado tema, pueden evolucionar en forma negativa con el paso del tiempo, diversos estudios indican que su origen proviene de:

El conocimiento del tema adquirido a partir de la vida cotidiana fuera del aula, podría ser a partir de la prensa o en los medios de comunicación (Gal & Ginsburg, 1994) citado en (Estrada, Bazán, & Aparicio, 2012).

Las experiencias previas de aprendizaje en contexto escolar, por ejemplo, si la enseñanza escolar recibida fue rutinaria, o no se mostraron aplicaciones reales adecuadas. También para los profesores en formación, sus experiencias como alumno, contribuyen a la formación de actitudes negativas (Calderhead & Robson, 1991) citado en (Estrada, Bazán, & Aparicio, 2012).

EL TRABAJO COOPERATIVO

En la escuela se sigue exigiendo a cada estudiante que trabaje y actúe como si los demás no existieran (Fernández Enguita, 1999) citado en Pérez & Poveda – Serra (2008). Aunque el aprendizaje es un hecho social, en donde el alumno debe aprender a cooperar, por lo que dentro del currículo escolar debe tomarse en cuenta el desarrollo de las habilidades de cooperación y socialización, a lo que se denomina enseñanza de valores y en valores cuyo objetivo es conseguir el denominado capital social, término introducido por Fukuyama en el (2000) citado en Pérez & Poveda – Serra (2008), el cuál define como un conjunto de normas o valores informales que comparten los miembros de un grupo y que permiten su cooperación, siempre y cuando, estos están convencidos de que los demás se van a comportar con formalidad y honestidad, nace la confianza entre ellos.

Sin embargo, la institución educativa enfatiza en un aprendizaje individualista y competitivo, el cual es plasmado no sólo en el currículo, sino en el trabajo en clase, en la evaluación de los aprendizajes, además, en el pensamiento y la acción de

docentes y alumnos. La evidencia revela que las sesiones de clase están estructuradas de manera cooperativa sólo de un 7 a un 20 por ciento; mientras que aproximadamente en un 80 por ciento implica aprendizaje individualista y/o competitivo (Johnson, Johnson y Holubec, 1990) citado en (Díaz - Barriga Arceo & Hernández Rojas, 2002).

Este hecho contradice al término de enseñanza, la cual puede ser descrita como un proceso continuo de negociación de significados, de establecimiento de contextos mentales compartidos, fruto y plataforma a la vez de este proceso de negociación, (coll y Solé, 1990, p.332) citado en Díaz - Barriga & Hernández (2002).

Traduciendo el significado de aprendizaje, en una cooperación que consiste en trabajar juntos para alcanzar objetivos comunes. En situación cooperativa, los individuos procuran obtener resultados que sean beneficiosos para ellos mismos y para todos los demás miembros del grupo, Johnson et al. (1999).

Entonces el concepto de aprendizaje cooperativo se puede definir, como la cooperación como una situación social en la que los objetivos de los individuos están estrechamente vinculados ya que existe una correlación positiva con respecto a su consecución, de tal manera que el individuo puede alcanzar sus objetivos si y sólo si los demás alcanzan los suyos (Pérez & Poveda – Serra, 2008).

El primer y principal elemento del aprendizaje cooperativo es la interdependencia positiva, en la que los miembros de un grupo deben tener claro que los esfuerzos de cada integrante no sólo lo beneficiará a él mismo sino también a los demás miembros, (Johnson, Johnson, & Holubec, 1999). Esta interdependencia positiva crea un compromiso con el éxito de otras personas, además del propio, lo cual es

la base del aprendizaje cooperativo, Johnson et al. (1999). Al promover personalmente el aprendizaje de los demás, los miembros del grupo adquieren un compromiso personal unos con otros, así como con sus objetivos comunes, Johnson et al. (1999).

Dentro de las principales características del trabajo cooperativo, según Lobato, (1997), se encuentran:

- ❖ Interdependencia positiva entre los miembros en cuanto a que cada uno se preocupa y se siente responsable no sólo del propio trabajo, sino también del trabajo de todos los demás.
- ❖ Los grupos se constituyen según criterios de heterogeneidad respecto tanto a características personales como habilidades y competencias de sus miembros.
- ❖ La función de liderazgo es responsabilidad compartida de todos los miembros que asumen roles diversos de gestión y funcionamiento.
- ❖ Se busca no sólo conseguir desarrollar una tarea sino también promover un ambiente de interrelación positiva entre los miembros del grupo.
- ❖ Se requiere el desarrollo de competencias relacionadas en un trabajo colaborativo, por ejemplo: confianza mutua, comunicación eficaz, gestión de conflictos, solución de problemas, toma de decisiones, regulación de procedimientos grupales.
- ❖ Se interviene con un feed-back adecuado sobre los modos de interrelación mostrada por los miembros.
- ❖ Una evaluación del grupo, está prevista una evaluación individual para cada miembro.

Por el contrario, en una estructura de aprendizaje competitiva o individualista se ignora la interacción entre los estudiantes como factor de aprendizaje, en cuanto a los objetivos personales de cada individuo dependerá de su propio esfuerzo, sin importar el éxito de los demás (Pérez & Poveda – Serra 2008).

Históricamente, en las acciones educativas se ha dado importancia a la interacción asimétrica que se establece entre el educador y el educando, en relación al trabajo personal e individual de este último (Pujolas Maset, 2012). Al respecto, mientras mejor es la intervención del instructor sobre el educando y mayor es el esfuerzo de éste último; mayor será el nivel de desarrollo y de aprendizaje alcanzado en él. Por tanto, un esquema individualista y de competencia genera una motivación extrínseca, orientadas a obtener básicamente valoración social y recompensas externas. En este tipo de esquema es difícil que el alumno sienta el deseo de aprender como un objetivo mismo, por lo cual las metas relacionadas con la tarea, sensación de autonomía, satisfacción intrínseca por el aprendizaje logrado pasan a un segundo plano. En el caso de los alumnos con dificultades de aprendizaje, desarrollarán una percepción pesimista y rígida de sus capacidades de inteligencia, llegando a convencerse de no poder mejorar debido a que tales factores escapan de su control (Díaz – Barriga & Hernández, 2002).

Otro fenómeno observado en el plano de las relaciones sociales y afectivas, es que un sistema altamente competitivo y autoritario produce una especie de estratificación social en el aula, donde el poder, los privilegios y el prestigio se distribuyen en función de la manera en que se ha etiquetado un estudiante (Díaz – Barriga & Hernández, 2002).

Desde el panorama individualista competitivo, se considera una pérdida de tiempo el trabajo en equipo que pueda llevarse a cabo en clases, y sobre todo a la interacción simétrica que pueda establecerse entre los propios educandos. Esta visión, no considera las aportaciones de Piaget quien manifiesta, la interacción entre

iguales que aprenden (niños, jóvenes o adultos), en una relación más simétrica es tan importante, como la relación más asimétrica entre éstos y el que les enseña (Pujolas Maset, 2012).

En contraparte, la única manera de atender juntos en una misma aula a alumnos diferentes, es introducir en ella una estructura de aprendizaje cooperativa, en detrimento de una estructura individualista o competitiva, aún predominante en las aulas actualmente, (Pujolas Maset, 2012). Pero para que exista aprendizaje o trabajo cooperativo no basta trabajar con grupos pequeños, es elemental que exista una interdependencia positiva entre los miembros del grupo, una interacción directa “cara a cara”, la enseñanza de competencias sociales en la interacción grupal, un seguimiento constante de la actividad desarrollada y una evaluación tanto individual como grupal (Johnson, Johnson and Holubec, 1994) citado en Lobato (1997).

Un problema que enfrentan los educadores, es el desconocimiento de la manera de trabajar con verdaderos equipos cooperativos, puesto que toda actividad que se realiza en un grupo implica trabajar por cooperación. Es decir, con frecuencia, la realización de trabajos en equipo no es otra cosa que una división inequitativa del trabajo, donde en realidad no se dan intercambios constructivos entre los participantes (Díaz – Barriga & Hernández, 2002).

De forma que el rol central del docente es el de actuar como mediador o intermediario entre los contenidos del aprendizaje y la actividad constructiva que despliegan los alumnos para asimilarlos. Acorde a la corriente sociocultural vygotskiana, los aprendizajes ocurren primero en un plano interpsicológico (mediado por la influencia de otros), y después a nivel intrapsicológico, una vez que

los aprendizajes han sido interiorizados debido al andamiaje que ejercen en el aprendiz aquellos individuos expertos, es posible que los primeros asuman gradualmente el control de sus actuaciones, Díaz – Barriga & Hernández (2002). En contexto, los componentes intencionales, contextuales y comunicativos que ocurren durante las interacciones: docente – alumno y alumno – alumno, se convierten en los insumos básicos que permiten entender los procesos de construcción de un conocimiento compartido.

Al hablar de aprendizaje cooperativo, nos referimos a un grupo que aprende y que puede definirse como “una colección de personas que interactúan entre sí y que ejercen una influencia recíproca” (Scmuck y Schumuck, 2001, p.29) citado en (Díaz – Barriga & Hernández, 2002). Esta influencia recíproca implica una interacción comunicativa en la que intercambian mutuamente señales (palabras, gestos, imágenes, textos) entre las mismas personas, de manera continua en un periodo determinado. La importancia de este hecho, es cada miembro llega a afectar potencialmente a los otros en su conducta, creencias, valores, conocimientos, opiniones, etc. (Díaz – Barriga & Hernández, 2002).

Otra consideración, es el desarrollo de competencias básicas, en el que al menos alguna de ellas requiere de la estructura cooperativa de las diferentes actividades que se realizan en el aula (Pujolas Maset, 2012). Ejemplo, es la competencia comunicativa, que suele basarse en el desarrollo de la capacidad de expresión, argumentación e interpretación de pensamientos, sentimientos y hechos; escuchar las ideas ajenas; aceptar y realizar críticas constructivas; colocarse en el lugar de otro de forma empática, etc. Lo que supone la mejora de las competencias sociales

en el alumnado, como es practicar el diálogo y la negociación para resolver conflictos; trabajar en equipos aportando lo que uno sabe junto a lo que saben los demás para resolver en forma conjunta problemas comunes, por lo que difícilmente se pueden practicar y, por tanto, aprender, estas competencias y otras, si los alumnos no tienen la oportunidad de trabajar juntos, en equipo, de forma continuada.

En opinión de Arends (1994) citado en Díaz – Barriga & Hernández (2002), las raíces intelectuales del aprendizaje cooperativo se encuentran en una tradición educativa que enfatiza un pensamiento y una práctica democrática, basada en el aprendizaje activo y en el respeto al pluralismo en sociedades multiculturales.

Es entonces, que la cultura escolar se define como el conjunto de conocimientos, estados de ánimo, acciones, nivel de desarrollo alcanzado por una comunidad educativa (Martínez y Pérez, 2003) citado en (Reales Chacón , Arce Aguirre, & Heredia Gómez, 2008). Entendiendo por comunidad educativa al conjunto de personas vida en la institución, así como también los miembros de la comunidad social en la cual está asentada. Es por ello que la escuela y el sistema educativo en su conjunto, es una instancia de mediación cultural entre los significados, sentimientos y conductas de la comunidad social y el desarrollo de las generaciones, Reales et. al. (2008).

2.4 Marco contextual

Para Latapí, Olmedo, Villa, Sánchez & Delgado (1995) la educación básica del país, en términos generales, adolece de problemas de eficiencia, eficacia, relevancia y equidad. A veces se aducen indicadores o datos estadísticos preocupantes sobre el nivel de aprendizaje de los alumnos, el desempeño de los maestros, las deficiencias estructurales del sistema escolar u otros aspectos.

Por otra parte, es deseable emprender o apoyar proyectos bien diseñados y factibles que contribuyan a resolver estos problemas. Tales proyectos pueden referirse tanto a las causas internas como a las externas; por ahora se asume que las innovaciones que interesa discutir se identifican con esos proyectos que estarían orientados a que el sistema escolar cumpliera mejor sus fines con eficiencia, eficacia, relevancia y equidad. Latapí, et al. (1995). En este sentido, hacen la siguiente afirmación:

Las innovaciones que más nos interesan en este documento son aquellas que se refieren directamente al proceso educativo (no las propiamente administrativas u organizativas). Son también la más difíciles de lograr porque la educación es eminentemente cualitativa y depende en gran parte de la calidad humana de los maestros, de sus motivaciones, capacidades y percepciones, y de la manera como se relacionan con otros maestros, los niños y jóvenes que son sus alumnos y sus familias.

Al respecto de lo anterior, en el Modelo de Gestión Educativa Estratégica emitido por la SEP (2009) explica: la gestión en el campo educativo se ha clasificado, para su estudio, en tres categorías de acuerdo con el ámbito de su quehacer y niveles de concreción en el sistema: gestión institucional, gestión escolar y gestión pedagógica.

En el mismo documento de la SEP (2009), se destaca que: la gestión institucional, se enfoca en la manera en que cada organización traduce lo establecido en las políticas, es decir, se refiere a los subsistemas y a la forma en que agregan al contexto general sus particularidades. En tanto que la gestión escolar, se entiende como el conjunto de labores realizadas por los actores de la comunidad educativa (director, maestros, personal de apoyo, padres de familia y alumnos), vinculadas con la tarea fundamental que le ha sido asignada a la escuela: generar las condiciones, ambientes y procesos necesarios para que los estudiantes aprendan conforme a los fines, objetivos y propósitos de la educación básica.

Redundando más en el concepto de la gestión escolar, la base fundamental se centra en las estrategias y las actitudes, más que en la estructura, los organigramas y los sistemas.

En cuanto a la gestión pedagógica la SEP (2009) refiere:

Es en este nivel donde se concreta la gestión educativa en su conjunto, y está relacionado, con las formas en que el docente realiza los procesos de enseñanza, cómo asume el currículo y lo traduce en una planeación didáctica, y cómo lo evalúa y, además, la manera de relacionarse con sus alumnos y los padres de familia para garantizar el aprendizaje de los primeros.

Al respecto, la educación intencional (planificada) de las actitudes en la escuela encuentra serias resistencias, porque se percibe como un tipo de indoctrinación que afecta a la esfera privada, en la que la escuela, como institución, se debería mantener neutral, es decir, no debería educar en actitudes y valores, Manassero & Vázquez (2002).

El papel neutral de la escuela es un mito y la educación en valores, sin caer en la indoctrinación, es una necesidad social en la realidad actual, Camps (1994) citado en Manassero et al. (2002).

Un ejemplo, es el currículo actual de la reforma educativa española que enfatiza las actitudes (valores y normas) como contenidos del currículo escolar, diferenciados de los contenidos de conocimientos y procedimiento, sentando las bases para su educación y evaluación en la escuela, Manassero, et al. (2002).

Por otra parte, el enfoque estratégico de la gestión escolar consiste en las acciones que despliega la institución para direccionar y planificar el desarrollo escolar, de acuerdo con una visión y misión precisas, compartidas por todos los actores; considera la capacidad para definir la filosofía, valores y objetivos de la institución y para orientar las acciones de los distintos actores hacia el logro de tales objetivos. Además, toma en cuenta la capacidad para proyectar la institución a largo plazo y para desplegar los mecanismos que permitan alinear a los actores y los recursos para el logro de esa visión.

En este proceso, la base fundamental se centra en las estrategias y las actitudes, más que en la estructura, los organigramas y los sistemas. La gestión adquiere sentido como gestión escolar estratégica cuando entra en juego las experiencias, capacidades y habilidades de los actores, sus aptitudes, las estrategias que utilizan para desempeñar sus funciones, la actitud que se asume frente a los procesos y las competencias que ha desarrollado la escuela para resolverlos, SEP (2009).

3. METODOLOGÍA

3.1 Tipo de estudio

La investigación es de tipo descriptiva; en la que se busca especificar propiedades, características y rasgos importantes de cualquier fenómeno que se analice. Sigue un diseño de campo no experimental, transeccional.

Generalmente, en la investigación descriptiva se describen tendencias de un grupo o población. Es decir, son útiles para mostrar con precisión los ángulos o dimensiones de un fenómeno, suceso, comunidad, contexto o situación. En cuanto a la descripción puede ser más o menos profunda, aunque en cualquier caso se basa en la medición de uno o más atributos del fenómeno de interés, Hernández et al. (2010: p. 80). En tanto, los estudios exploratorios sirven fundamentalmente para descubrir y prefigurar.

El diseño de la investigación se recurrió por el de tipo no experimental, el cual se realiza sin manipular deliberadamente variables. Es decir, se trata de estudios donde no se modifica en forma intencional las variables independientes para ver su efecto sobre otras variables. Preferentemente, se observan fenómenos tal como se dan en su contexto natural, para posteriormente analizarlos. Es decir, las variables independientes ocurren y no es posible manipularlas, no se tiene control directo sobre dichas variables ni se puede influir sobre ellas, porque ya sucedieron, al igual que sus efectos, Hernández et al. (2010: p. 149).

En este orden de ideas, los diseños transeccionales descriptivos tienen como objetivo indagar la incidencia de las modalidades o niveles de una o más variables en una población. El procedimiento consiste en ubicar en una o diversas variables a un grupo de personas u otros seres vivos, objetos, situaciones, contextos, fenómenos, comunidades; y así proporcionar su descripción. Son por tanto, estudios puramente descriptivos y cuando establecen hipótesis, éstas son también descriptivas (de pronóstico de una cifra o valores), Hernández et al. (2010: p. 152).

En palabras de Landero & González (2012: p. 169), la estadística descriptiva se ocupa de resumir la información disponible y reproducirla bajo la forma de unos pocos valores (índices).

Bajo el enfoque descriptivo es necesario detallar las variables, situando como variable independiente, a las innovaciones propuestas en los cursos de formación; de diferentes maestrías en Pedagogía, que se imparten en una de las universidades de la ciudad de San Francisco de Campeche.

Cabe mencionar que se consideró realizar esta investigación en una institución educativa, ya que en ella es posible localizar a la población objeto de estudio, por ser sujetos recurrentes a este establecimiento por un periodo definido, mientras concluyen sus cursos.

En tanto, la variable dependiente son las actitudes que manifiestan los profesores en formación hacia el hecho de incorporar las propuestas de innovación educativa a su práctica pedagógica en el aula.

En este momento, es fundamental precisar que no se establece una correlación entre variables, simplemente se describe el fenómeno de estudio en función de las variables que influyen en el estudio. Esto es propio de una investigación científica.

En otras palabras, se describen las actitudes de los profesores sobre el hecho de aplicar innovaciones en su práctica pedagógica por medio de técnicas de trabajo cooperativo. En donde, únicamente se toma en cuenta un solo tipo de innovación de las muchas que se promueven en las aulas de la Universidad. Por otro lado, se reconoce que el maestro puede ser innovador por sí mismo y a sus experiencias personales con respecto a esta técnica, o a su vez, ser influenciado a transformar su práctica al interaccionar con otros individuos que conforman el grupo de estudio. Sea cual fuera el caso, la investigación describe el estado que guardan las actitudes para una innovación en particular dentro de un grupo de profesores que cursan una actualización pedagógica en una unidad formadora de docentes. Por tanto, el estudio se define como descriptivo con enfoque cualitativo, a pesar de utilizar un instrumento de indagación cuantitativo, como el cuestionario de escalas sumativas tipo Likert.

3.2 Ubicación y tiempo de estudio

La presente investigación se realizó en la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 041 de la ciudad de San Francisco de Campeche “María Lavalle Urbina”, en ella asisten los docentes que continúan con su formación profesional, los cuales conforman la población a estudiar en su ambiente natural, lo cual resulta idóneo de acuerdo con las características específicas requeridas para la presente indagación. En esta constante, en la institución se imparten clases a nivel maestría vinculadas a la práctica docente, en ésta se forman algunos de los futuros maestros, al igual que concurren docentes que se encuentran en activo impartiendo clases frente a grupo, ya sea en el nivel básico, medio superior o superior, con la finalidad de mejorar sus procesos de enseñanza.

Al respecto, la institución no está enfocada de manera directa a los trabajadores que laboran en el sector educativo, puesto que en la población de estudiantes se observa a alumnos que trabajan en ramos diferentes al educativo, por ejemplo, a empleados del sector salud, empresarial, etc.

Ante las características de la población que atiende la institución, anteriormente descrita, es necesario focalizar a la población a describir.

Por otra parte, el cuestionario escala se aplicó el día 13 de junio del año 2015, fecha en el que está por concluir el semestre de las diferentes maestrías en esta institución.

3.3 Sujetos o participantes

La presente investigación tiene como esencia medir el grado de compromiso que presenta el profesor ante el hecho de implementar en su práctica docente las innovaciones educativas que se plantean en un curso de formación o actualización educativa, al medir las actitudes del docente respecto a las innovaciones por trabajo cooperativo que se exponen en un instrumento de indagación de tipo cuantitativo como lo es el cuestionario tipo Likert.

Aunque la investigación puede ser aplicada en cualquier curso de formación o actualización docente, se optó por aplicar el estudio a una muestra de la población de estudiantes que cursan alguna de las maestrías en Pedagogía de una de las Universidades de la capital del estado de Campeche, en razón a que los sujetos poseen diversas características culturales, regionales, sociales y de creencias. Derivado a que los profesores que estudian en esta institución provienen de diferentes comunidades o de distintos puntos geográficos del estado, pero a su vez tienen propiedades comunes, como es el de estar en un curso de actualización docente (cursando actualmente alguna de las maestrías que se imparten en esta universidad) e impartir clases frente a grupo. Dando sentido, pertinencia y relevancia a la investigación planteada.

De acuerdo a la información proporcionada por el área de servicios escolares el número total de alumnos inscritos de manera regular en el turno matutino del día sábado en las tres maestrías es de 149 alumnos, agrupados de la siguiente forma: Integración Educativa, 43 alumnos; Gestión Educativa, 44 estudiantes; Pedagogía y Práctica Docente con 62 discentes.

Un factor a considerar, son los diversos tipos de profesionistas que laboran en instituciones distintas al sector educativo, los cuales ingresan en los diferentes postgrados que se imparten en esta institución, por tal razón, es necesario localizar a la población objeto de estudio.

Dentro de la comunidad estudiantil de las maestrías de la Universidad Pedagógica Nacional, se discriminó a los alumnos que no laboran en el sector educativo, además, de los que trabajan en el sector educativo pero que se encuentran desempeñando funciones diferentes a la docencia.

De esta forma, la población sujeta a investigación, está conformada por estudiantes, que cursan una maestría en la Universidad Pedagógica Nacional de la unidad UPN 041 “María Lavalle Urbina” del estado de Campeche, con la característica primordial de impartir clases frente a grupo en cualquier nivel del sistema educativo mexicano, en el momento de efectuar la indagación.

Profundizando en los niveles educativos, el nivel básico se divide en los siguientes: inicial, preescolar, primaria, secundaria. Así mismo, el nivel medio superior y superior está conformado por diferentes modalidades y subsistemas.

3.3.1 Selección de la unidad de análisis

Para determinar la muestra hay que identificar y precisar el tamaño de la población a estudiar, es decir, hay que definir la unidad de análisis (individuos, organizaciones, periódicos, comunidades, situaciones, eventos, etc.).

Es decir, la muestra es en esencia, un subgrupo de la población. En la que se dice, es un subconjunto de elementos que pertenecen a ese conjunto definido en sus características al que llamamos población, Hernández et al. (2010: p 173).

En este caso, la unidad de análisis es la población de estudiantes de los diferentes posgrados, de la Universidad, con la particularidad de ser profesores que impartan clases frente a grupo en cualquier nivel del sistema educativo mexicano.

Por tanto, con la finalidad de seleccionar la muestra, se recurrió al método no probabilístico o dirigido, que según Hernández (2010: p 176) es, un subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación. Además señala, el procedimiento no es mecánico ni con base en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.

3.3.2 Cálculo del tamaño de muestra

El tamaño de muestra se estableció de acuerdo al proceso de investigación cualitativa, que de acuerdo a Hernández et al. (2010: p 176) lo define como un subgrupo de personas, eventos, sucesos, comunidades, etc., sobre el cual se habrán de recolectar los datos, sin que necesariamente sea representativo del universo o población que se estudia.

Por otra parte, Creswell (2009) citado en Hernández et al. (2010, p.394) menciona, el muestreo cualitativo es propositivo. Al respecto Hernández et al. (2010, p.176) comenta, las primeras acciones para elegir la muestra ocurren desde el

planteamiento mismo y cuando seleccionamos el contexto, en el cual esperamos encontrar los casos que interesan. Además abunda, en las investigaciones cualitativas se pregunta: ¿Qué casos interesan inicialmente y dónde podemos encontrarlos?

Por su parte, Roberto Hernández Galicia citado en Hernández et al. (2010, p.395) menciona: los estudios cualitativos son artesanales, “trajes hechos a la medida de las circunstancias”. Y el principal factor es que los casos proporcionen un sentido de comprensión profunda del ambiente y el problema de investigación.

En contra parte, Creswell (2009) citado en Hernández et al. (2010, p.395) señala que en las investigaciones cualitativas los intervalos de las muestras varían de uno a 50 casos.

3.3.3 Obtención de los datos

En la presente investigación el proceso de obtención de las muestras es por el método de participantes voluntarios, a esta clase de muestra también se le puede llamar autoseleccionada, ya que las personas se proponen como participantes en el estudio o responden activamente a una invitación (Hernández et al. 2010, p.399).

Este procedimiento se asemeja también al método de muestras por oportunidad: casos que de manera fortuita se presentan ante el investigador, justo cuando éste los necesita. O bien, individuos que requerimos y que se reúnen por algún motivo ajeno a la investigación.

3.4 Instrumento para el acopio de información

La recolección de datos se realizó a través de la adaptación de un cuestionario – escala para medir la actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC) elaborado por Traver & García (2007) (ver anexo 1); éstos emplearon el modelo teórico de análisis de las actitudes con base en la Teoría de la acción razonada de Fishbein y Ajzen (1975, 1980), y como modelo de instrumento de medida actitudinal las escalas sumativas (Likert).

En su construcción, el instrumento fue validado mediante un estudio piloto realizado a una muestra de 32 profesores de enseñanza primaria y secundaria, de centros escolares de la provincia de Castellón España.

En el cuestionario – escala, los diseñadores seleccionaron las categorías en función de la frecuencia y la valoración de los jueces, por medio “de haber desestimado las categorías cuya frecuencia estaba situado por debajo de 10% (frecuencia = 8.6), del listado resultante sólo se escogieron aquellas que obtuvieron una puntuación numérica media menor o igual a siete” (sic).

A continuación se describe en la tabla número 1, las categorías seleccionadas en función de la frecuencia y la valoración de los jueces en la construcción del cuestionario – escala de Traver & García (2007).

No.	Rasgo / categoría	Valor. Jueces	Frecuencia
1	Mejora las relaciones interpersonales de los alumnos	7.6	12
2	Favorece la integración de alumnos con necesidades educativas especiales, tanto de índole afectiva como relativas al rendimiento académico, facilitando la adaptación a los distintos ritmos de aprendizaje.	8.2	16

3	Evita al menos contrarresta la competitividad, favoreciendo la ayuda mutua y haciendo valorar la colaboración.	7.5	25
4	Valoración positiva de las aportaciones individuales a la solución de conflictos grupales, mediante la contribución personal a un trabajo en común.	8	15
5	Mejora la capacidad de expresión tanto personal como grupal, posibilitando y favoreciendo la comunicación de todos a varios niveles.	7.5	11
6	Enriquece al grupo mediante la aportación de nuevas ideas.	7.5	10
7	Motiva mucho más a los alumnos, fomentando su participación en el trabajo a desarrollar en el aula.	7.1	18
8	Favorece la discusión y el trabajo en grupo.	8.5	10
9	Favorece la adquisición de hábitos de convivencia en grupo y de respeto a los otros.	7.7	18
10	Favorece y potencia la socialización del alumno.	7.8	35
11	Todos aprendemos: alumnos y profesores; construyendo el conocimiento de manera interactiva, tomando conciencia de que todos aprendemos de todos, no sólo del profesor.	7.4	16
12	Favorece y hace posible la existencia del grupo, creando “clima de grupo” y dándole cohesión.	8.3	10
13	Fomenta la actitud de solidaridad.	7.8	12
14	Favorece la toma de responsabilidad.	7.3	13

Tabla No.1 Valoración de los jueces y frecuencias obtenidas para la selección de las categorías que integran el cuestionario – escala.

En la versión definitiva del cuestionario (CAPIC) se obtuvo el siguiente coeficiente de fiabilidad: Alfa de Cronbach = 0.9381, en cuanto a los índices de homogeneidad de los ítems seleccionados se sitúan todos por encima del valor $(r_{i(t-i)}) > 0.5$.

De igual forma Traver & García (2007) describen:

Se eliminaron aquellos ítems que presentaban un índice de homogeneidad negativo (**) y aquellos otros que presentaban una correlación inferior a $(r_{i(t-i)}) < 0.5$ (*). De esta forma, se obtuvo una nueva formulación del cuestionario CAPIC que presenta una sensible mejora del coeficiente de fiabilidad y de los índices de homogeneidad de sus ítems y, que al mismo tiempo, al reducir el número de ítems resulta más fácil de administrar. Los ítems eliminados fueron: 4, 6, 11, 13, 15, 21.

Al reducir el número de ítems las categorías 2, 3, 5, 8 y 11 son afectadas al quedar representadas solamente con una pregunta en el cuestionario definitivo, para el caso de la categoría número 7, fue eliminada la única pregunta que representaba a la misma, con lo cual el cuestionario definitivo quedó conformado por 13 rasgos que conformaron el instrumento para estimar los cambios de actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo.

A continuación, se describe en la tabla número 2, los enunciados de los ítems actitudinales elaborados, así como su relación con las categorías que los originan:

Categ.	Sub-categ.	No. de ítem	Ítem
1	1.1	1	Estoy convencido que si mis alumnos utilizan métodos de trabajo cooperativo las relaciones interpersonales entre ellos mejorarán.
	1.2	2	Considero que la aplicación de métodos de trabajo cooperativo entre los alumnos de mi grupo desarrollará habilidades de interacción social entre estos mismos alumnos.
2	2.1	3	Si organizara las actividades de mi clase de forma que tuvieran que trabajar en grupos, favorecería la integración en la clase de los alumnos más retardados.
	2.3	5	Creo que la aplicación de métodos de trabajo cooperativo no mejora el rendimiento de los alumnos más retardados.
3	3.2	7	Estoy convencido que una de las mejores vías que tengo para favorecer la ayuda mutua entre mis alumnos y hacerles valorar la colaboración es hacerles trabajar cooperativamente en clase.
4	4.1	8	Si acostumbro a trabajar a los alumnos de mi clase de forma cooperativa, contribuiré a que valoren positivamente las aportaciones individuales a la solución de los conflictos grupales.
	4.2	9	Estoy convencido que el hecho de que los alumnos trabajen cooperativamente en clase favorece su

			disposición para colaborar, mediante su contribución personal al trabajo común.
5	5.1	10	Creo que, aunque mis alumnos trabajen con métodos cooperativos en clase, no se favorecería la comunicación entre ellos.
6	6.1	12	Estimo que el hecho que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa enriquecerá al grupo mediante la aportación de nuevas ideas.
8	8.1	14	Considero que el hecho que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa, favorecerá cauces y enriquecerá la discusión del grupo.
9	9.1	16	Estoy convencido que participar en discusiones de grupo en el aula ayuda a los alumnos a ponerse en lugar de los demás y a comprender mejor las razones de los otros.
	9.2	17	Mediante la utilización de métodos de trabajo cooperativo en clase, considero que favoreceré la adquisición de hábitos de convivencia en grupo.
10	10.1	18	Estoy convencido que la utilización de métodos de trabajo cooperativo entre los alumnos de mi clase, favorece y potencia la socialización de los mismos.
	10.2	19	Que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa, creo que les ayudará a conocer la diversidad social en el propio grupo.
11	11.1	20	Si los alumnos de mi clase trabajan de forma cooperativa, estimo que tomarán conciencia de que todos podemos aprender de todos.
12	12.1	22	Estoy convencido que, aunque mis alumnos trabajaran de forma cooperativa, no por ello el grupo se cohesionaría más.
13	13.1	23	Si mis alumnos trabajaran de forma cooperativa, considero que los sensibilizaría más hacia aquellos compañeros que tienen dificultades en su aprendizaje o problemas personales.
14	14.1	24	Creo que pertenecer a un grupo de trabajo cooperativo, hace que los alumnos se sientan más responsables de las tareas que deben realizar.
	14.2	25	Estimo que, trabajando cooperativamente, mis alumnos estimulan su sentido de corresponsabilidad.

Tabla No. 2 Relación de los ítems actitudinales elaborados a partir de las categorías seleccionadas.

Por otra parte, las escalas tipo Likert son instrumentos estructurados, de recolección de datos primarios utilizados para medir variables en un nivel de medición ordinal a través de un conjunto organizado de ítems, llamados también sentencias, juicios o reactivos, relativos a la variable que se quiere medir, y que son presentados a los sujetos de investigación con respuestas en forma de un continuo de aprobación – desaprobación para medir su reacción ante cada afirmación; las respuestas son ponderadas en términos de la intensidad en el grado de acuerdo o desacuerdo con el reactivo presentado y esa estimación le otorga al sujeto una puntuación por ítem y una puntuación total que permite precisar en mayor o menor grado la presencia del atributo o variable, Blanco (2000) citado por Blanco & Alvarado (2005).

En las escalas sumativas Likert generalmente se miden variables ordinales a lo que Corbetta (2007) señala:

Lo que distingue a este tipo de variables del anterior es la ordenación, que permite establecer relaciones de igualdad entre las distintas modalidades”, además refiere, “El procedimiento de operacionalización de las propiedades es, en este caso, la <<asignación de modalidades ordenadas>>, que llamamos ordenación. Por lo tanto, la asignación de los valores a cada una de las modalidades ya no podrá ser casual, sino que tendrá que aplicar un criterio que preserve el orden entre los estados. Por ello casi siempre se utiliza la serie de los números naturales, que gozan de las propiedades ordinales de los números.

Un ejemplo de variables ordinales es, la actitud con varias preguntas de cinco opciones, desde completamente de acuerdo hasta completamente en desacuerdo, cuyos rangos o números asignados serían de 1 a 5, la diferencia entre esos

números representa mayor o menor grado de acuerdo con respecto con el enunciado de la actitud, Landero & González (2012, p. 60).

Mientras que por otra parte, Traver & García (2007) sugieren que, los instrumentos de carácter cuantitativo empleados en la evaluación de actitudes, las escalas han sido las técnicas más importantes y de mayor aplicación. Aseguran además que, las escalas de actitudes permiten inferir las actitudes a partir de las respuestas que los sujetos dan ante una serie de frases o adjetivos.

En este sentido, la expresión técnica de las escalas, hace referencia a un conjunto de procedimientos creados por la investigación social para medir determinadas variables en el hombre y la sociedad.

Al respecto, una escala es un conjunto coherente de elementos que se consideran indicadores de un concepto más general. El elemento es el componente individual (afirmación, pregunta, comportamiento, respuesta a un test, cualidad), y la escala es el conjunto de los elementos.

En este contexto para Hernández et al (2010), el caso particular de las escalas de actitud tipo Likert , el sujeto debe valorar su grado de acuerdo o desacuerdo ante un conjunto de declaraciones en forma de enunciado, que reflejan sus opiniones – actitudes verbalizadas – sobre el tema objeto de la medida, entre cinco o más grados, representados numéricamente. De igual forma sugiere que el concepto actitud, es una predisposición aprendida para responder coherentemente de una manera favorable o desfavorable ante un objeto, ser vivo, actividad, concepto, persona o sus símbolos.

Dentro de este ámbito Corbetta (2007) afirma que, la aplicación más frecuente de la técnica de las escalas en el campo de la sociología y la psicología social es la denominada medida de las actitudes, en la que la unidad de análisis es el individuo, el concepto general es una actitud y los conceptos específicos son opiniones. La actitud es, pues, una creencia que no se puede registrar directamente, mientras que la opinión es una de las formas que se manifiesta la actitud, es decir, una expresión de ella que se puede registrar empíricamente. Además explica, podríamos decir que la actitud es el concepto general y las opiniones son sus indicadores.

En el método del análisis de las actitudes es necesario definir el campo de aplicación y para ello se retoma a Corbetta (2007) que propone: la técnica se puede utilizar sólo para registrar las propiedades de los individuos, además, puede emplearse para registrar las propiedades de otras unidades que no sean individuos, por ejemplo, para juzgar la eficiencia de las instituciones, para asignar puntuaciones de cohesión social a las comunidades, para determinar el poder de una serie de cargos profesionales a partir de las relaciones de autoridad – sumisión que mantienen en la interacción cotidiana en el trabajo, etc.

En este orden de ideas, Morales (1984) citado por Traver & García (2007), sostiene: “se puede afirmar que la suma de una serie de respuestas a ítems supuestamente homogéneos sitúa al sujeto en la variable medida”.

3.5 Procedimientos

3.5.1. Aplicación del instrumento

Los cuestionarios se aplican de dos maneras fundamentales: autoadministrado y por entrevista (personal o telefónica). En el entendido que autoadministrado significa que el cuestionario se proporciona directamente a los participantes, quienes lo contestan. No hay intermediarios y las respuestas las marcan ellos. Pero la forma de autoadministración puede tener distintos contextos: individual, grupal o por envío (correo tradicional, correo electrónico y página web o blog), Hernández et al. (2010, p236).

En el caso particular de la investigación, la aplicación del instrumento se realizó de forma autoadministrada en un contexto grupal, es decir, se acudió a todos los grupos que conforman las diferentes maestrías con la finalidad de aplicar el instrumento a todos los sujetos que se encontraban en ese instante en el salón de clases, al mismo tiempo, resultó indispensable la colaboración del titular de la asignatura que se hallaba en ese instante frente al grupo para determinar el número total de alumnos regulares que asisten de manera habitual, con la intención de determinar el número de individuos que quedaron excluidos al momento de aplicar el instrumento al no estar presentes.

Cabe señalar que los cuestionarios administrados fueron clasificados de acuerdo al tipo de maestría y semestre.

3.5.2. Número de elementos que conforman la muestra

Al finalizar la fase de recolección de los datos, los instrumentos fueron marcados numéricamente para realizar el proceso de identificación y conteo. En razón de ubicar a la maestría y al semestre que pertenecen, simultáneamente, este proceso permite excluir a los elementos que no forman parte de la unidad muestral objetivo. Con ello es factible determinar el número total de sujetos con los que se cuenta y con el porcentaje de elementos muestrales con las que participa cada una de las maestrías.

Con base a estos datos es viable estimar la composición de la población de estudiantes de las maestrías en el turno matutino del día sábado de la Universidad Pedagógica Nacional UPN 041 en la ciudad de Campeche, debido a que los instrumentos de indagación fueron aplicados en el turno y día mencionado.

La distribución de los sujetos participantes entre las diferentes maestrías en las que se aplicó el instrumento, se ilustra en la tabla No 3:

Maestrías	Porcentaje de la muestra	Número de participantes
Pedagogía y Práctica docente	58.06%	36
Integración Educativa	22.58%	14
Gestión Educativa	19.35%	12
Total	100.00 %	62

Tabla No.3 Distribución de los participantes entre las diferentes maestrías.

En la tabla anterior es posible apreciar que el mayor número de sujetos se encuentran en la maestría de Pedagogía y Práctica docente con un 58.06%, siguiendo en orden descendente a la cantidad de individuos partícipes se ubica en segundo término a la maestría de Integración Educativa con un 22.58%, mientras que, en la maestría de Gestión Educativa aporta un 19.35% de los participantes.

De acuerdo a los datos citados anteriormente, la unidad muestral está conformada por 62 sujetos de estos, 36 pertenecen a la maestría de Pedagogía y Práctica docente, 14 individuos estudian en la maestría de Integración Educativa y 12 de ello se encuentran matriculados en la maestría de Gestión Educativa.

Añadiendo, el número de alumnos matriculados para el turno matutino del día sábado corresponde a 149 alumnos, de esta cifra 62 son los elementos que conforman la muestra estudiada para el análisis de las actitudes, es decir el 41.61% de la población que estudia en el turno y día anteriormente citados.

Para estimar el error de muestreo en puntos porcentuales con base al nivel de confianza se siguieron las recomendaciones de Hernández et al. (2010, p.176) al utilizar el programa STATS®, el programa realiza el cálculo de acuerdo a los siguientes datos:

Tamaño del universo

Tamaño de la muestra

Porcentaje estimado de la muestra

Nivel de confianza deseado

3.5.3. Validación del instrumento

Una vez que se aplicaron todas las acciones anteriores se realizó el proceso de validación del cuestionario, es decir, se efectuó la prueba piloto y la evaluación de las propiedades métricas de la escala. Para ello se analizó la consistencia interna y la fiabilidad del instrumento.

La consistencia, se refiere al nivel en que los diferentes ítems o preguntas de una escala están relacionados entre sí. Esta homogeneidad entre los ítems indica el grado de acuerdo entre los mismos y, por tanto, lo que determina que éstos se puedan acumular y dar una puntuación global, (Arribas, 2004).

En el mismo sentido, la consistencia se comprueba a través de diferentes métodos estadísticos. En el presente estudio se aplicó el coeficiente alfa de Cronbach. Sus valores oscilan entre 0 y 1. Se considera que existe una buena consistencia interna cuando el valor de alfa es superior a 0,7. (Arribas, 2004).

Mientras que para fiabilidad, es el grado en que un instrumento mide con precisión, sin error. Indica la condición del instrumento de ser fiable, es decir, de ser capaz de ofrecer en su empleo repetido resultados veraces y constantes en condiciones similares de medición, (Arribas, 2004).

Para el análisis de la consistencia interna se cálculo el índice de homogeneidad, de acuerdo con el proceso de validación efectuado por Traver & García, (2007) en el que refieren: para calcular los índices de homogeneidad se correlacionó cada ítem con el total del cuestionario, al que previamente se le quitó la aportación del ítem ($r_{i(t-i)}$).

Para determinar el índice de homogeneidad según Abad y otros (2004), también llamado a veces índice de discriminación, de un ítem (H_j), se define como la correlación de Pearson entre las puntuaciones de los N sujetos en el ítem j y las puntuaciones X en el total del test:

$$H_j = r_{jx}$$

Es decir, se calcula la correlación entre el ítem y el total de la suma de los ítems en las puntuaciones directas de la prueba.

El índice de homogeneidad de un ítem informa el grado que dicho ítem está midiendo lo mismo que la prueba globalmente; es decir, del grado en que contribuye a la homogeneidad o consistencia interna del test. Los ítems con bajos índices de homogeneidad miden algo diferente a lo que refleja la prueba en su conjunto. Si con el test se pretende evaluar un rasgo o constructo unitario, deberían eliminarse los que tienen un H_j próximo a cero, (Abad y otros, 2004).

Por otra parte, cuando H_j es negativo y alto, se debe cuestionar el sistema de cuantificación de las respuestas que se ha seguido en ese ítem. Si un ítem obtiene una correlación negativa y alta con el total de la prueba, seguramente es debido a que se ha cuantificado erróneamente el ítem (se ha tomado como directo siendo inverso, o viceversa), (Abad y otros, 2004).

Cuando un test tiene un número pequeño de ítems, resulta más apropiado obtener el índice de homogeneidad corregido ($r_{j,x-j}$). Consiste en correlacionar las puntuaciones en un ítem con las puntuaciones en el total del test después de restar de ese total las puntuaciones del ítem cuyo índice queremos obtener, Abad y otros (2004).

Una vez que se calcularón los índices de homogeneidad para cada ítem con la ayuda del programa estadístico SPSS 20, para generar las correlaciones entre cada uno de los ítems y el de la suma del total de los ítems se realizó el cálculo de fiabilidad por medio del coeficiente alpha de consistencia interna.

Según Alaminos & Castejón (2006: p. 105), la fiabilidad puede calcularse mediante distintos procedimientos, como el test – retest, la división por la mitad o el cálculo de la consistencia interna. Para escalas homogéneas, una forma muy aceptada consiste en calcular el coeficiente alpha de consistencia interna (α) de Cronbach (1951), que puede definirse de la siguiente manera:

$$\alpha = \frac{nr}{1 + r(n - 1)}$$

Donde:

n = número de ítems.

r= media de las correlaciones entre los ítems.

El coeficiente de confiabilidad se interpreta de acuerdo a la siguiente escala:

Escala para interpretar el coeficiente de confiabilidad según Ruiz (1998) citado en Blanco & Alvarado (2005).

Rangos	Magnitud
0,81 a 1, 00	Muy alta*
0,61 a 0,80	Alta**
0,40 a 0,60	Moderada
0,21 a 0,40	Baja
0,01 a 0,20	Muy baja

3.5.4. Análisis de los datos

Hernández, et al. (2010, p.285) mencionan, cuando una variable de la investigación está integrada por diversas variables de la matriz o ítems suele denominársele variable compuesta y su puntuación total es el resultado de adicionar los valores de los reactivos que la conforman. Además añade, tal vez el caso más claro lo es la escala Likert, donde se suman las puntuaciones de cada ítem y se logra la calificación final. A veces la adición es una sumatoria, otras ocasiones es multiplicativa o de otras formas, según se haya desarrollado el instrumento.

En la investigación se mide de manera indirecta a la variable “actitud” al evaluar las creencias cognitivas – afectivas del individuo respecto a la innovación en el aula, para tal fin, se utilizó un instrumento compuesto por un total de diecinueve ítems, que apuntan en dirección a establecer las propiedades (dirección, intensidad y fuerza) de la actitud de los profesores en formación respecto a implementar a su práctica pedagógica las innovaciones mediante técnicas de trabajo cooperativo propuestas en los cursos de actualización.

Para determinar la variable compuesta se recurre a determinar el valor promedio de los ítems a través de la siguiente fórmula:

$$Actitud = \bar{X} = \frac{i_1 + i_2 + i_n}{N}$$

$\bar{x}$ = Promedio de los ítems

i_n = ítems del 1 al 19

N= Número total de ítems

Posteriormente, es necesario describir los valores o las puntuaciones promedio de la variable compuesta, por medio de la distribución de frecuencias.

Una distribución de frecuencias es un conjunto de puntuaciones ordenadas en sus respectivas categorías. Estas pueden completarse agregando los porcentajes de casos en cada categoría, los porcentajes válidos (excluyendo los valores perdidos) y los porcentajes acumulados (porcentaje de lo que se va acumulando en cada categoría, desde la más baja hasta la más alta), Hernández et al. (2010).

Pero además, Hernández et al. (2010) sugiere deben calcularse las medidas de tendencia central y de variabilidad o dispersión.

Las medidas de tendencia central son valores medios o centrales de una distribución que sirven para ubicarla dentro de la escala de medición. Las principales medidas de tendencia central son tres: moda, mediana y media, Hernández et al. (2010).

- La moda es la categoría o puntuación que se presenta con mayor frecuencia.
- La mediana es el valor o promedio de los valores que divide la distribución por la mitad.
- La media es el promedio aritmético de una distribución y es la medida de tendencia central más usada.

Por otra parte, Hernández et al. (2010, p. 293) asegura que las medidas de variabilidad indican la dispersión de los datos en la escala de medición y responden a la pregunta: ¿dónde están diseminadas las puntuaciones o los valores obtenidos? Las medidas de tendencia central son valores en una distribución y las medidas de la variabilidad son intervalos que designan distancias o un número de unidades en

la escala de medición. Las medidas de variabilidad más usadas son rango, desviación estándar y varianza.

El rango indica la extensión total de los datos en la escala.

La desviación estándar es el promedio de desviación de las puntuaciones con respecto a la media que se expresa en las unidades originales de medición de la distribución.

De igual forma es necesario determinar la simetría y la curtosis, ya que los polígonos de frecuencia suelen representarse como curvas.

La asimetría es una estadística necesaria para conocer cuánto se parece la distribución a una distribución teórica llamada curva normal. Si el valor es cero la curva o la distribución es simétrica. Cuando es positiva, quiere decir que hay más valores agrupados hacia la izquierda de la curva (por debajo de la media). Cuando es negativa, significa que los valores tienden a agruparse hacia la derecha de la curva (por encima de la media).

Mientras la curtosis es un indicador de lo plana o “puntiaguda” que es una curva. Cuando es cero significa que puede tratarse de una curva normal. Si es positiva, quiere decir que la curva, la distribución o el polígono es más “picuda” o elevada.

Si la curtosis es negativa, indica que es más plana la curva.

4. RESULTADOS

A partir de los datos obtenidos del total de la muestra analizada, se obtiene la información condensada en la siguiente figura, acorde a lo solicitado en la primera página del cuestionario – escala referente a la información general:

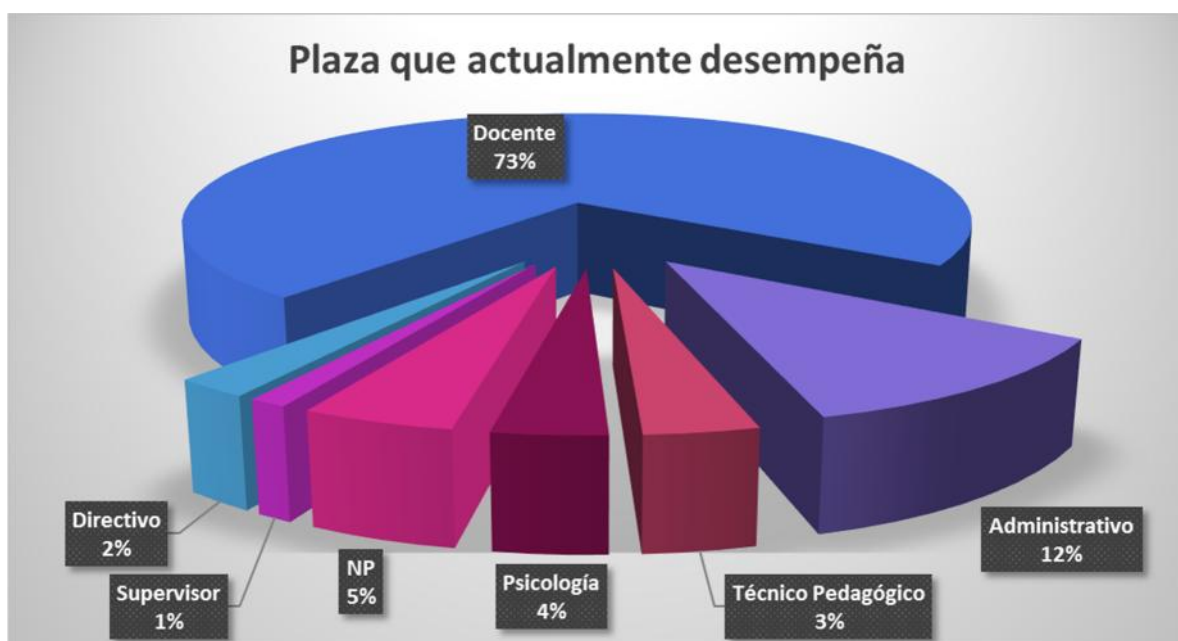


Figura 8. Plaza que actualmente desempeña.

En el gráfico anterior es posible observar que la población de estudiantes de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad UPN 041 para el turno matutino del día sábado, está agrupada de la siguiente manera: el 73 % lo integran docentes frente a grupo, seguidos de un 12 % que lo representan los administrativos, un 7% esta agrupado entre personal relacionado con las áreas técnico pedagógica y de

Psicología, un 5 % de la población que estudia en la universidad no tiene relación directa con el sector educativo y finalmente un 3% lo integran entre el personal que trabaja en la supervisión o el área directiva.

Generalizando la muestra a la población de 149 estudiantes matriculados en el turno matutino de los días sábados en que se imparten las diferentes maestrías se obtiene: que 109 de ellos aproximadamente son maestros, 18 personas efectúan labores administrativas, 10 individuos desempeñan funciones entre las áreas técnico pedagógicas y de Psicología, 7 personas no laboran en el sector educativo y 5 personas son encargadas de áreas directivas o de supervisión.

Los valores anteriormente señalados se estiman con base en los siguientes parámetros introducidos al programa STATS® para el cálculo del tamaño de la muestra, siendo estos: el tamaño de la población del turno matutino de los días sábados en las diferentes maestrías que se imparten en esta universidad de 149 alumnos, información proporcionada de manera extraoficial por el área de control escolar de esta institución; el porcentaje estimado de la muestra es de 50%, con un nivel de confianza del 95% y un error máximo aceptable de 6.990%.

Al respecto del análisis de la muestra obtenida, se observa que el subgrupo de interés para la investigación lo conforma un 73% del total de los sujetos, en términos numéricos, de 85 casos procesados, 62 corresponden a profesores frente a grupo que se encuentra en actualización docente en alguna de las maestrías que oferta la institución, los cuales se encuentran laborando entre los distintos niveles del sistema educativo mexicano, como se aprecia en el siguiente gráfico de pastel:

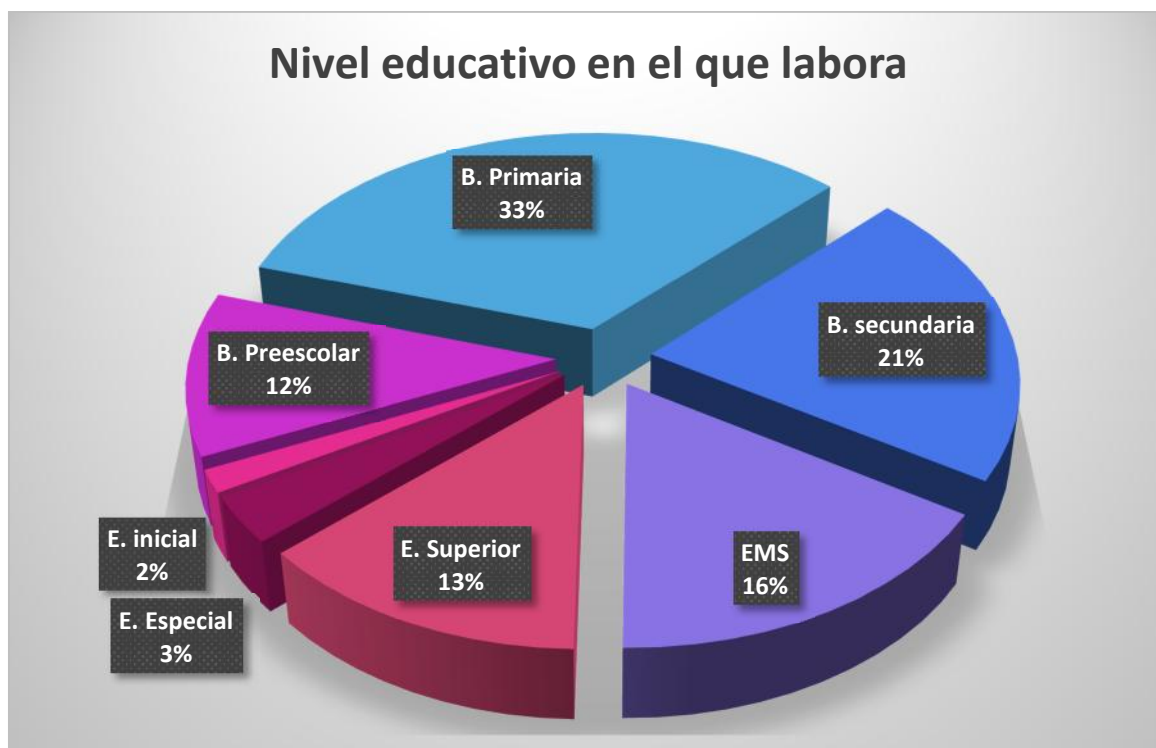


Figura 9. Nivel educativo en el que se desempeña como profesor.

En la anterior ilustración, se aprecia la distribución de los profesores que se encuentran matriculados en la institución formadora y que actualmente laboran en uno de los niveles educativos del sistema mexicano. La mención se hace acorde a una ordenación descendente, por tal razón, se cita en primera instancia a los docentes de educación básica primaria con un 33%, se continúa con los maestros de educación secundaria con un 21%, mientras que le preceden los maestros de educación media superior, superior y básico preescolar con un 16%, 13% y 12% respectivamente. En mucho menor proporción se encuentran los maestros de educación especial y educación inicial con un 3% y 2% correspondientemente.

De modo que el grupo de mayor representación se encuentra distribuido entre los niveles básicos de primaria y secundaria. Le siguen en alrededor de la mitad de

la proporción a los anteriores, los niveles de Educación Media Superior y Superior, además del nivel Básico Preescolar. Los grupos de menor influencia son los de Educación Especial e Inicial.

Otro de los aspectos a cubrir en la presente investigación, fue averiguar el nivel de antigüedad en la función docente que poseen los participantes, los cuales se aprecian el gráfico subsecuente:

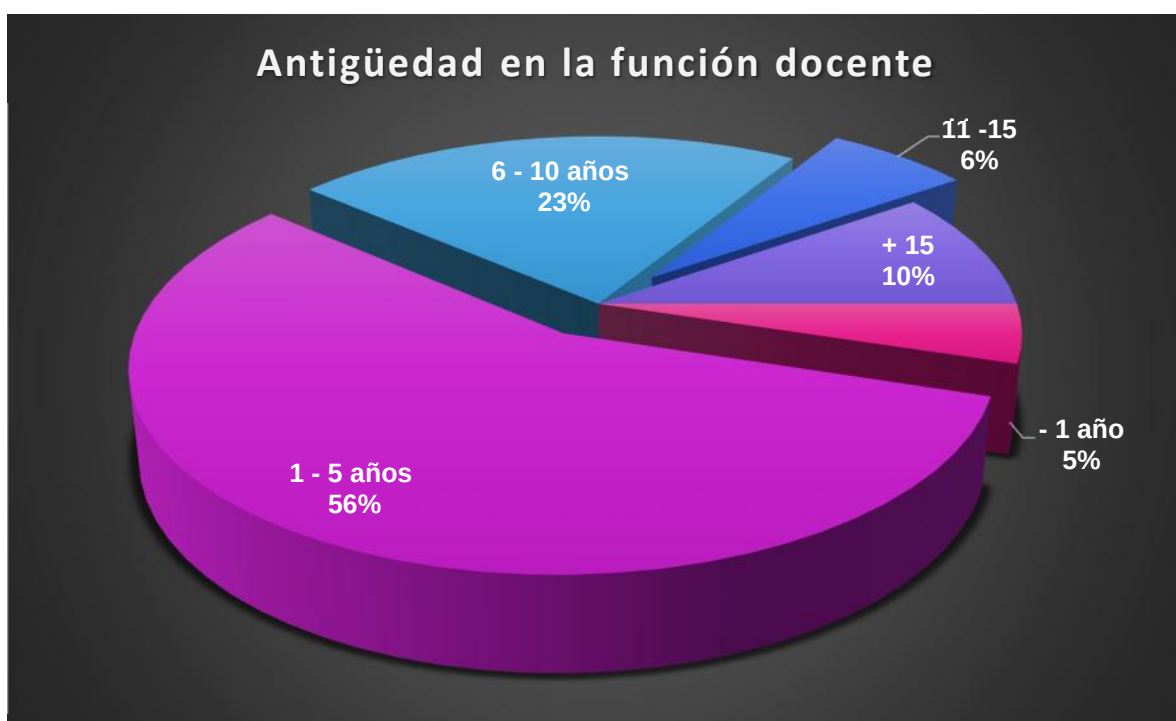


Figura 10 Antigüedad en la función docente.

En la figura se percibe que la mayoría de la población de docentes frente a grupo posee una antigüedad que oscila entre 1 y 5 años con una proporción de 56%, en segundo término en mención de orden descendente, se sitúan a los maestros que poseen una antigüedad entre 6 y 10 años con un 23 %, continuando la descripción, prosiguen las antigüedades que van de más de 15 años con el 10%,

inmediatamente los que poseen experiencia entre 11 y 15 años con un 6 %, en último lugar se encuentra las de menos de 1 año de antigüedad con un 5 %.

Posteriormente, después de analizar la composición de la muestra se procedió al análisis de la fiabilidad del instrumento, obteniendo en la primera determinación los siguientes resultados:

		N	%
Casos	Válidos	36	97.3
	Excluidos ^a	1	2.7
	Total	37	100.0

Tabla No.4 Resumen del procesamiento de los casos.

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.856	19

Tabla No.5 Estadísticos de fiabilidad.

En la tabla No. 4, se observa que el número total de casos analizados es de 37 de los cuales se excluyó uno, al no considerarse valido por presentar más de dos respuestas para un ítem, calculándose el Alfa de Cronbach con un 97.3% de la muestra proporcionada.

Del total de los casos analizados, se observa en la tabla No.5, el alfa de Cronbach resultante para el instrumento de indagación de acuerdo al contexto regional y de tiempo es de 0.856. El cuestionario – escala contiene 19 ítems, siendo estas las variables o elementos analizados.

En cuanto a los índices de consistencia interna para cada uno de los ítems del instrumento, se aprecian en la tabla número 6:

Ítem	Correlación elemento-total	Ítem	Correlación elemento-total corregida
	corregida		
1	.352	16	.716
2	.414	17	.714
3	.413	18	.786
5	-.153	19	.780
7	.614	20	.641
8	.529	22	-.318
9	.648	23	.736
10	-.443	24	.636
12	.644	25	.681
14	.685		

Tabla No.6 Índices de consistencia interna para cada una de las variables del cuestionario –escala.

De acuerdo a los resultados señalados en la tabla previa se distinguen que los ítems con una correlación inferior o menor a 0.5 son: el número 1, 2, 3, 5, 10, 22, los cuales fueron eliminados quedando constituido el instrumento con un total de 13 ítems. Los reactivos asociados a sus respectivas categorías que presentaron un índice de consistencia interna superior a 0.5 se pueden apreciar en las tablas número 7 y número 8 respectivamente.

Categ.	Sub-categ.	No. de ítem	Ítem
3	3.2	7	Estoy convencido que una de las mejores vías que tengo para favorecer la ayuda mutua entre mis alumnos y hacerles valorar la colaboración es hacerles trabajar cooperativamente en clase.

4	4.1	8	Si acostumbro a trabajar a los alumnos de mi clase de forma cooperativa, contribuiré a que valoren positivamente las aportaciones individuales a la solución de los conflictos grupales.
	4.2	9	Estoy convencido que el hecho de que los alumnos trabajen cooperativamente en clase favorece su disposición para colaborar, mediante su contribución personal al trabajo común.
6	6.1	12	Estimo que el hecho que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa enriquecerá al grupo mediante la aportación de nuevas ideas.
8	8.1	14	Considero que el hecho que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa, favorecerá cauces y enriquecerá la discusión del grupo.
9	9.1	16	Estoy convencido que participar en discusiones de grupo en el aula ayuda a los alumnos a ponerse en lugar de los demás y a comprender mejor las razones de los otros.
	9.2	17	Mediante la utilización de métodos de trabajo cooperativo en clase, considero que favoreceré la adquisición de hábitos de convivencia en grupo.
10	10.1	18	Estoy convencido que la utilización de métodos de trabajo cooperativo entre los alumnos de mi clase, favorece y potencia la socialización de los mismos.
	10.2	19	Que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa, creo que les ayudará a conocer la diversidad social en el propio grupo.
11	11.1	20	Si los alumnos de mi clase trabajan de forma cooperativa, estimo que tomarán conciencia de que todos podemos aprender de todos.
13	13.1	23	Si mis alumnos trabajaran de forma cooperativa, considero que los sensibilizaría más hacia aquellos compañeros que tienen dificultades en su aprendizaje o problemas personales.
14	14.1	24	Creo que pertenecer a un grupo de trabajo cooperativo, hace que los alumnos se sientan más responsables de las tareas que deben realizar.
	14.2	25	Estimo que, trabajando cooperativamente, mis alumnos estimulan su sentido de corresponsabilidad.

Tabla No. 7 Relación de los ítems actitudinales a partir del primer análisis de los valores de los índices de consistencia interna.

En la tabla número 8, es posible apreciar el efecto causado por la reducción de ítems sobre el total de las categorías que conforman al instrumento de indagación modificado.

No.	Rasgo / categoría
3	Evita al menos contrarresta la competitividad, favoreciendo la ayuda mutua y haciendo valorar la colaboración.
4	Valoración positiva de las aportaciones individuales a la solución de conflictos grupales, mediante la contribución personal a un trabajo en común.
6	Enriquece al grupo mediante la aportación de nuevas ideas.
8	Favorece la discusión y el trabajo en grupo.
9	Favorece la adquisición de hábitos de convivencia en grupo y de respeto a los otros.
10	Favorece y potencia la socialización del alumno.
11	Todos aprendemos: alumnos y profesores; construyendo el conocimiento de manera interactiva, tomando conciencia de que todos aprendemos de todos, no sólo del profesor.
13	Fomenta la actitud de solidaridad.
14	Favorece la toma de responsabilidad.

Tabla No. 8 Categorías resultantes del primer análisis de consistencia interna para cada uno de los ítems que integrarán el instrumento de indagación final.

En la tabla anterior es posible señalar que, al reducir a 13 de 19 ítems originales en el cuestionario de indagación, las categorías se reducen en una proporción similar pasando de 14 a 9 categorías. Es entonces, que el instrumento de indagación de Traver & García (2007) es modificado al contexto regional y al tiempo actual.

Derivado de lo anterior se realizó un nuevo análisis de fiabilidad con los 13 elementos que integran la herramienta de recolección de datos, quedando expresado los resultados en las subsiguientes tablas.

	N	%
Casos	Válidos	37
	Excluidos ^a	0
	Total	37

Tabla No. 9 Resumen del procesamiento de los casos.

a. Eliminación por lista basada en todas las variables del procedimiento.

Alfa de Cronbach	N de elementos
.935	13

Tabla No 10 Estadísticos de fiabilidad.

En la tabla No. 9, se observa que el número total de casos considerados para el análisis de fiabilidad y consistencia interna es de 37 unidades muestrales, de las cuales se empleó el 100%. Mientras que, en la tabla No.10 se presenta el alfa de Cronbach, con una mejora en su valor al situarse este en 0.935 con un total de 13 ítems, y en relación a los índices de consistencia interna para este nuevo análisis se ilustran en la tabla No. 11:

Ítems	Correlación elemento-total corregida
7	.627
8	.538
9	.676
12	.609
14	.682
16	.726
17	.761
18	.850
19	.787
20	.679
23	.750
24	.709
25	.753

Tabla No.11 Índices de consistencia interna para los 13 ítems.

Al efectuarse el análisis de la variable compuesta actitud por medio del programa estadístico SPSS 20, se producen los siguientes datos de medida de tendencia central que pueden ilustrarse en la tabla número 12.

N	Válidos	61
	Perdidos	1
Media		1,8789
Error típ. de la media		,08583
Mediana		1,8462
Moda		2,00

Tabla No.12 Medidas de tendencia central para la variable compuesta actitud.

En la tabla anterior, se observan las medidas de tendencia central, dentro de estas, se aprecia el valor de la media es de 1.878. Por lo tanto, este parámetro sitúa a la variable entre un grado de actitud “favorable” dentro de la escala de medición, ya que con este dato, se determina la puntuación promedio aritmética que obtuvieron los participantes al resolver el instrumento de indagación a partir de las variables o ítems que conforman la variable compuesta “actitud”.

Continuando con la descripción de las medidas de tendencia central, es posible observar que la moda se sitúa en la puntuación número dos de la escala del instrumento, lo que significa que ésta es la que se presentó con mayor frecuencia. A partir del cálculo de la moda, se establece que la actitud de los profesores es “favorable” a la implementación de las innovaciones propuestas en los cursos de actualización docente. Por otra parte, el valor de la mediana es de 1.846, lo cual

sugiere que la mitad de los sujetos está por encima del valor cercano a una actitud “favorable” con respecto a la otra mitad de individuos que se encuentra por debajo de una actitud “favorable”.

Por otra parte, las medidas de tendencia central se complementan con las medidas de variabilidad, la cual se evaluaron por medio del programa estadístico SPSS 20, estas medidas revelan el nivel de dispersión de los datos dentro de la escala de medición.

Los datos de medidas de la variabilidad calculada por medio del programa estadístico SPSS 20 pueden ilustrarse en la tabla número 13.

N	Válidos	61
	Perdidos	1
Desv. típ.		,67037
Varianza		,449
Rango		3,15
Mínimo		1,00
Máximo		4,15

Tabla número 13. Medidas de variabilidad.

En la tabla antepuesta, se descubre que el valor de la desviación típica o estándar es igual a 0.670. Este parámetro sugiere que las puntuaciones de los participantes se desvían en promedio 0.670 unidades de la media que presentó un valor igual a 1.878, recordando que este último valor es próximo a una actitud “favorable” dentro de la escala de medición del instrumento de indagación.

En cuanto a la extensión total de los datos en la escala, es decir, el rango también llamado recorrido se encontró un valor igual a 3.15 siendo el valor mínimo de 1 (actitud muy favorable) y el valor máximo de la escala igual a 4.15 (actitud desfavorable”. Para poseer una idea clara de los resultados obtenidos en el rango, así como los valores mínimos y máximos, refiérase al gráfico número 11.

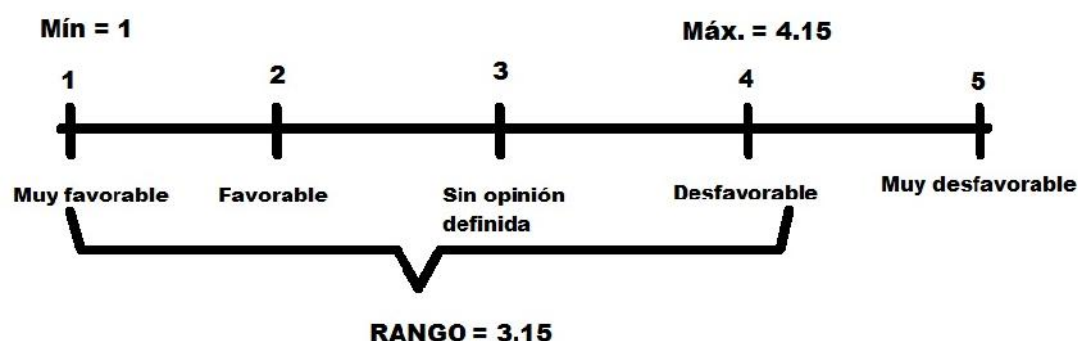


Figura11. Resultado obtenidos para la variabilidad para la actitud.

Dentro del análisis descriptivo, es posible incluir en los resultados la asimetría y la curtosis, con la finalidad de visualizar el nivel de la dispersión de los datos analizados. En el mismo sentido, en la figura No.12 es posible apreciar tanto la asimetría como la curtosis.

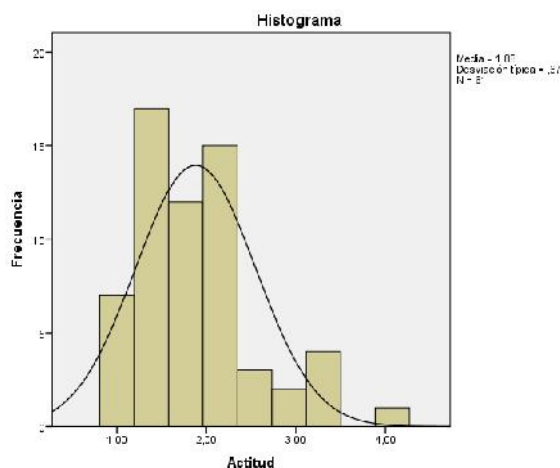


Figura 12. Histograma y distribución de la curva.

En la ilustración anterior, se observa que la curva se encuentra hacia la izquierda de la escala de medida del instrumento. Además, el valor de la asimetría es igual a 1,178, siendo este un valor positivo, lo que indica que hay más valores agrupados hacia la izquierda de la curva (por debajo de la media que es igual a 1.88). Mientras que, el valor de la curtosis es positiva (1.565), es decir, la distribución de los datos traza una curva con un pico relativamente alto (leptocúrtica), revelando un elevado grado de concentración alrededor del valor de la media, considerando que el valor de la media se sitúa dentro del intervalo “muy favorable” y “favorable” de la escala de medida.

Por otra parte, en la tabla No. 14 se percibe a las frecuencias agrupadas por intervalos, de acuerdo al nivel de medición de la escala.

Actitud			
		Frecuencia	Porcentaje válido
Válidos	1,00 - 2,46	53	86.9
	2,54 - 3,46	7	11,5
	4,15	1	1,6
	Total	61	100,0
Perdidos	Sistema	1	
Total		62	

Tabla No14. Frecuencias agrupadas por intervalos de acuerdo a las categorías de medición de la escala.

En la tabla anterior, es posible observar que en primer lugar se ubica a la categoría comprendida entre el intervalo de 1,00 - 2,46 con el 86.9% del total de los datos válidos, posteriormente, la categoría de 2.54 – 3.46 con un porcentaje de 11.5% y por último la categoría 4,15 con 1.6%.

5. DISCUSIÓN

La sociedad del conocimiento está en constante evolución, lo que demanda prácticas pedagógicas más complejas para el docente. El cual debe de transformar su metodología de enseñanza a la de un gestor de aprendizajes, cuyo objetivo primordial es que se comprometa a ofrecer una educación moral; privilegiando el desarrollo de las aptitudes en el alumno.

Para que esto pueda convertirse en una realidad, el administrador de los aprendizajes debe estar convencido de utilizar herramientas que le den acceso al logro de propósitos que estén acordes a las necesidades del contexto regional y del país. Por tanto, debe asumir actitudes favorables para desempeñar técnicas de instrucción que le permitan recrear ambientes adecuados para facilitar las competencias del alumno.

De acuerdo a lo anterior, la investigación se encuentra dirigida a indagar sobre las actitudes de los profesores respecto al uso de técnicas por trabajo cooperativo, como herramienta novedosa en el aula. Asumiendo que las innovaciones suelen suceder con mayor frecuencia en las escuelas en donde se forjan o capacitan constantemente los pedagogos en su área disciplinar, de lo que lo harían de manera aislada durante su rutina en el aula.

Es por ello que la exploración se realizó en una de las universidades de la capital campechana en la que se imparten maestrías en el área de las ciencias de la

educación, con la finalidad de encontrar a la población a estudiar en su ambiente natural. Para la recolección de datos se recurrió a un muestreo de tipo no probabilístico de participantes voluntarios, en la modalidad de recolección denominada de oportunidad.

En primera instancia el proyecto trato de abarcar a todas las maestrías en educación con las que cuenta la institución, considerando los diferentes días y horarios en que se imparten. Al respecto, los datos oficiales proporcionados por el área de control escolar establecieron 20 grupos con los que cuenta la universidad, repartidos entre la sede Campeche y las subsedes de Calkini, Escárcega y Champotón, de los diferentes posgrados que se encuentran a su cargo. Por tal razón el proyecto no fue viable desde el punto de vista financiero y de la magnitud de las operaciones.

Al estar en este dilema se recurrió a la sugerencia de Hernández et al. (2010, p. 394), el cual comenta que uno de los factores que intervienen en la determinación del número de casos es la capacidad operativa de recolección y análisis, esto es, el número de casos que podemos manejar de manera realista y de acuerdo con los recursos que dispongamos.

Por su parte, Creswell (2009) citado en Hernández et al. (2010, p. 395) señala que en las investigaciones cualitativas los intervalos de las muestras varían de uno a 50 casos. En palabras de Hernández et al. (2010, p. 395), “no hay parámetros definidos para el tamaño de la muestra (hacerlo va ciertamente contra la propia naturaleza de la indagación cualitativa)”.

Tomando como punto de referencia a las afirmaciones anteriores, se redujo la muestra al turno matutino del día sábado, en la sede Campeche. Para determinar la composición de ésta, se empleó un error máximo de 6.990% en relación con la población de estudiantes comprendida para el turno matutino del día sábado que es de aproximadamente 149 alumnos, calculados a partir del número de asistentes regulares de acuerdo a información proporcionada por los maestros de cada uno de los salones participantes.

En cuanto al nivel de confianza usado fue de 95% de que la muestra sea 50% representativa.

Cabe destacar qué, es factible extrapolar la composición de la muestra a la población de estudiantes del turno matutino, más no al número total de individuos matriculados en las maestrías que se cursan en esta universidad, otra limitante del estudio, es que no es posible generalizar los resultados al análisis de las actitudes. Recordando que los alumnos del turno matutino son 149 y el total de estudiantes regulares en la institución es de 369 (información proporcionada por el área de servicios escolares). Por lo que es más viable realizar el cálculo del error estándar en el primer valor que en el segundo, por ser intervalos muy estrechos.

5.1.1 Descripción de la población

Del análisis de los datos vertidos en los instrumentos, se establece el tamaño de la muestra, a partir de ubicar a los elementos que integran la muestra, y separar a aquellos que no cumplen con los criterios establecidos para ser parte de la misma.

De los 85 alumnos a los que se le auto administró el cuestionario, 62 conforman la muestras objetivo, es decir, el 73% se desempeñan como profesores frente a grupo y el 27% desempeña funciones diferentes a la docencia o incluso no está relacionado con el sector educativo.

En este mismo sentido y partiendo de la pregunta, ¿cuál es la actitud del docente que participa en algún curso de formación, respecto de aplicar en su práctica pedagógica las innovaciones educativas por trabajo cooperativo? Surge la necesidad de formular una interrogante previa a la primera y que se expresa de la siguiente manera: ¿En qué niveles educativos se encuentran laborando aquellos profesores que emitieron una valoración sobre las actitudes? Para dar respuesta a esta última interrogante, el cuestionario – escala solicitaba en su apartado de información general el nivel educativo al que pertenecía su plaza o nombramiento de base.

Con base a las cifras obtenidas es posible afirmar que cinco de los siete niveles del sistema educativo están representados, descartando a la Educación Especial e Inicial por poseer representación insuficiente con respecto a los demás grupos.

Los categorías de primaria y secundaria son los que se encuentran en mayor medida que la Educación Media Superior, Educación Superior y nivel Básico

Preescolar, estos a su vez, poseen mayor porcentaje que los grupos de Educación Especial e Inicial.

Para obtener la muestra se recurrió a un método no probabilístico, al cual se le calculó el error estándar por medio del software llamado STATS 2.0, en este se aceptó un 6.990% de cometer error con un 95% de nivel de confianza de que la muestra represente a la población del turno matutino de los días sábados. La cantidad de individuos que componen la muestra es insuficiente para que pueda llevarse a la población total de estudiantes de maestrías de la universidad por este método.

Considerando que hay variaciones muy significativas entre los diferentes niveles de educación, hubiera convenido usar una muestra probabilística estratificada, la cual daría certeza de representación a los grupos minoritarios. A criterio de Kalton y Heeringa (2003) citado en Hernández et al. (2010, p. 181) la estratificación aumenta la precisión de la muestra e implica el uso deliberado de diferentes tamaños de muestra para cada estrato, a fin de lograr reducir la varianza de cada unidad de la media muestral.

Respecto al dato sobre la antigüedad del profesor frente a grupo, es importancia señalar que habría la necesidad de complementar este con el número de cursos o seminarios de actualización docente tomados durante los años de servicio como profesor frente a grupo, el cual no fue considerado en la sección de información general. Aun así, las relaciones de estas referencias, es subjetiva y no puede emplearse para expresar la probabilidad de que el sujeto que participo en la encuesta sea innovador.

Un aspecto relevante sobre la antigüedad en el servicio respecto al grupo de individuos encuestados, es que a medida que incrementan los años en la función docente en intervalos de tiempo de cada cinco años, se reduce prácticamente a la mitad el número de participantes presentes en las maestrías.

5.1.2 Coeficiente de fiabilidad e índices de consistencia

Blanco (2001) menciona qué, todas las propiedades están correlacionadas de una u otra forma, por lo tanto, la estabilidad se puede medir con diferentes aplicaciones de la escala. Al mismo tiempo afirma, en las pruebas para el cálculo de la confiabilidad, donde se busca el equilibrio, la consistencia, la estabilidad del instrumento con un ejercicio de aplicaciones repetidas de la escala.

Al respecto, Traver & García (2010) señalan, mediante la correlación ítem-total (menos el ítem correspondiente) conseguiremos distribuciones normales o no muy asimétricas. Podemos eliminar, en principio, los ítems cuyos valores de t o de la correlación no lleguen a los niveles de significatividad habitual (0.5). En este mismo sentido, Blanco (2001) establece que la finalidad de la prueba piloto en una escala Likert es realizar un análisis discriminatorio de los ítems o reactivos, para eliminar aquellos que no logren discriminar la actitud positiva o negativa de los sujetos frente a un mismo objeto actitudinal. Por supuesto los ítem que forman parte de la escala final son aquellos que si permiten diferenciar la actitud.

Respecto de las afirmaciones anteriores, sobre las correlaciones de cada uno de los ítems con el valor total del instrumento de indagación, se advierte que, al aplicar la prueba piloto al instrumento elaborado por Traver (2005) con la finalidad de

ajustarlo en cuanto a las dimensiones de tiempo y al contexto sociocultural, se obtiene que: de los 19 ítems analizados a través del programa estadístico SPSS 20, el alfa de Cronbach es de 0.856 y los índices de consistencia interna son superiores al nivel de significancia (0.5) para 13 ítems; no siendo así para 6 ítems; los cuales fueron eliminados, por no lograr discriminar la actitud positiva o negativa de los sujetos frente a un mismo objeto de actitud. Aunque para Ruiz (1998) citado en Blanco & Alvarado (2005), el rango entre 0.81 a 1.00 representa una magnitud de la fiabilidad muy alta para las herramientas de recolección de datos.

Posteriormente al primer análisis de fiabilidad, se realizó un segundo análisis tras eliminar aquellos ítems con bajo nivel de significancia, revelando una mejora en el valor de fiabilidad en el instrumento al presentar una validez de 0.935. En cuanto a los índices de consistencia interna para los 13 ítems: estos mejoran respecto al primer análisis, al aumentar su magnitud, situándose todos ellos por arriba del valor de 0.5, sugerida por Traver & García (2005) sobre los valores de significancia para cada ítem. Cabe destacar que, para el conjunto de 13 reactivos evaluados, los índices de consistencia interna están comprendidos entre un intervalo de 0.538 y 0.850. Los valores anteriormente mencionados, fueron calculados a partir de 37 unidades muestrales.

Por otra parte, dentro de las consideraciones que realiza Blanco en el 2001, sobre la validación de los instrumentos, destaca: el número de reactivos en la versión inicial debe ser elevado 30 a 50 aproximadamente para que luego de la prueba piloto y el análisis discriminatorio queden en la escala definitiva entre 15 y 25 ítems. Además afirma, debe distribuirse la redacción del ítem en un 50% de reacción

positiva hacia el objeto actitudinal y un 50% con dirección negativa hacia el objeto actitudinal para evitar respuestas automáticas.

Atendiendo a las afirmaciones de Blanco en el 2001, es preciso advertir que el instrumento en la versión final de Traver & García (2005) contiene 19 ítems, de los cuales solamente 3 fueron redactados en sentido negativo respecto hacia el objeto actitudinal, de los cuales se eliminaron todos ellos, al determinar en segunda ocasión el análisis de fiabilidad y los índices de consistencia interna para ajustar el instrumento a las condiciones señaladas previamente. Por otra parte, el instrumento de indagación modificado, está integrado por 13 ítems, número cercano al valor mínimo establecido por Blanco (2001).

El cuestionario demostró obtener valores muy altos de fiabilidad con valores aceptables en la consistencia interna para cada reactivo en el contexto socio cultural y de tiempo en el que nos encontramos actualmente, no obstante, la redacción de los ítems fue únicamente en sentido positivo, con un número inferior al recomendado.

5.1.3 Análisis de las actitudes

Blanco en el 2001 afirma, que la distribución del contenido de la pregunta dentro de una escala Likert con relación a las dimensiones de actitud deben ser en un 33% de ítems para cada componente, el cognoscitivo, el afectivo y el conductual respectivamente. Además, elabora la operacionalización de la variable actitud en dimensiones e indicadores. En la dimensión cognitiva, los indicadores son las creencias, juicios o prejuicios; en la dimensión afectiva, los indicadores son los sentimientos de aceptación o rechazo; y en cuanto a lo conductual, refiere como indicador, a una conducta específica o expresión verbal de rechazo o aceptación.

Mientras que Traver y García (2000) operacionalizan la variable intención como categoría actitudinal, en las que se integran los tres componentes de la actitud.

El modelo de la evaluación afectiva, sugiere cuatro categorías: la afectiva, la cognoscitiva, la conativa y la comportamental, Escámez (1993a) citado en Traver & García (2000). En este modelo, el componente afectivo hará referencia a los sentimientos o evaluaciones, y se concretará en las actitudes; la cognoscitiva englobará las opiniones e ideas y se concretará en las creencias; la conativa hará referencia a la idea de esfuerzo y la forma de comportarse que demanda la acción, y se concretará en la conducta.

Al contrastar las dos formas de operacionalizar la variable actitud en ambas investigaciones, referidas en párrafos anteriores. Se retoma parte del modelo de la evaluación afectiva empleada por Traver & García (2000), usando únicamente dos categorías de las cuatro, las cuales son: la afectiva y la cognitiva. Siendo que, al analizar el instrumento de indagación de estos autores, se aprecia que es viable

trasladar el mencionado instrumento a las dimensiones e indicadores establecidas por Blanco (2001), para operacionalizar la variable actitud de la presente investigación de acuerdo a las propiedades de: dirección, intensidad y la fortaleza.

En otras palabras, el modelo de evaluación afectiva; evalúa los sentimientos de rechazo o aceptación (afectivo), a través de la expresión verbal de rechazo o aceptación (conductual), sobre las opiniones, ideas o creencias de innovar en el aula por medio de técnicas de trabajo cooperativo (cognoscitivo).

Partiendo de las conjeturas anteriores, es factible usar parte de los dos modelos de investigación, para el diseño de la presente investigación. Ésta conjetura se refuerza, al comparar el número de respuesta que se presentan en ambos instrumentos y su sistema de codificación de respuestas actitudinales.

El sistema usado de respuestas en la herramienta de Traver & García (2000), presenta una simbolización numérica de las respuestas, relacionando ésta con la formulación de palabras e incluye una respuesta central, con un número de posibles respuestas igual a cinco, como se puede apreciar en la siguiente figura.

<i>Muy de acuerdo</i>	<i>De acuerdo</i>	<i>No tienes aún una opinión definida</i>	<i>No estás de acuerdo</i>	<i>Muy en desacuerdo</i>
1	2	3	4	5

Figura No.13. Sistema de codificación de las respuestas actitudinales, Traver & García (2000).

Para el caso del sistema de respuestas en la prueba de Blanco (2001), ésta presenta una simbolización numérica de respuestas, relacionada con la formulación de palabras e incluyendo una respuesta central, con un número de posibles

respuestas igual a cinco. No obstante, la representación numérica está ligada a una ponderación con dirección positiva al igual que negativa, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

Ponderación para reactivos con dirección positiva.				
5	4	3	2	1
Completamente de acuerdo	Medianamente de acuerdo	Indeciso	Medianamente en desacuerdo	Completamente en desacuerdo
1	2	3	4	5
Ponderación para reactivos con dirección negativa.				

Tabla No.15. Ponderación para reactivos con dirección positiva y negativa, Blanco (2001).

Es importante hacer notar que, en la simbolización numérica de respuestas relacionada con la formulación de palabras, en ambos instrumentos se encuentran invertidas las codificaciones para su interpretación.

En cuanto a la interpretación de la puntuación escalar del instrumento de Blanco (2001), se realiza desde el punto de vista de los puntos en el continuo, la regla de medición y las propiedades medibles de la variable actitud, como se puede apreciar en la siguiente tabla.

5	4	3	2	1
Actitud Positiva Fuerte Alta				Actitud Negativa Débil Baja.
Tabla No. 16. Interpretación de la puntuación escalar, Blanco (2001).				

En cuanto a la forma de interpretar los resultados, Blanco (2001) plantea, la dirección puede ser positiva o negativa, pasando por un continuo de neutralidad; la intensidad, que tiene que ver con la fuerza y vehemencia de la actitud. Se utiliza para clasificar a los sujetos en grupos altos y bajos con respecto al objeto actitudinal. La intensidad es alta si el individuo está convencido que la actitud está justificada y baja si el sujeto piensa lo contrario. En cuanto a la fortaleza, cuando la actitud es fuertemente marcada, se asocia a la conducta. Las escalas de actitudes miden a través del continuo fortaleza y dirección conjuntamente y permiten describir si la actitud es fuertemente positiva o fuertemente negativa.

Por otra parte, Blanco (2001) refiere, la escala es ordinal ya que el sujeto responde a ítems de estimación y las respuestas son ponderadas desde el punto de vista de la intensidad alta o baja en el continuo de respuestas. Esta estimación le otorga una ponderación por cada ítems respondido y una puntuación global que facilita ordenar a los sujetos o interpretar el grado mayor o menor en que la variable objeto de estudio esté presente en él. En este sentido, Bolívar (1995:121) citado en Traver y García (2000) establece, mediante las escalas de observación no sólo constatamos la presencia / ausencia de un determinado rasgo comportamental, sino también la intensidad, en grados, en que se da dicha actitud o conducta, y determinados matices diferenciales de la misma.

Traver & García (2000) fundamentan su investigación a través de Morales (1984) que menciona: las escalas de actitudes, en concreto, las de tipo Likert o sumativas, se encuentran enmarcadas dentro de los métodos que hemos clasificado como de

autoevaluación o autoinforme, y encuentran su mejor fundamentación y operatividad en un enfoque numérico.

En este contexto, Traver & García (2000) aseguran que la construcción y uso de escalas de actitudes, interesan aquellas escalas de tipo ordinal y de intervalo. Además enfatiza, cuando intentamos construir test o escalas de actitudes, el objetivo que perseguimos es la medición de un rasgo (una actitud en concreto).

A su vez insiste en que, la importancia de los niveles de medida radica en que la propia medida y, por tanto, el tipo de escala, condiciona las operaciones matemáticas que podemos realizar con los datos; es decir, el tipo de análisis algebraico y los estadísticos permisibles.

Finalmente, Traver & García (2000), justifican su trabajo siguiendo a Morales (1984: 21) en la que refiere:

- Podemos afirmar que las razones que justifican la interpretación y el tratamiento de las escalas de actitudes como escalas de intervalo son las siguientes:
- Los números son ciegos y la aplicabilidad de los métodos estadísticos depende de los supuestos de los modelos estadísticos, no del origen de los datos. Las conclusiones son meramente estadísticas. El origen y la calidad de los datos hay que tenerlo en cuenta en la interpretación de los datos.
- Las escalas de medición que se utilizan en psicología pueden considerarse escalas de intervalo imperfectas. No hay una relación precisa entre el nivel observacional y el rasgo latente, pero el margen de error es pequeño y tolerable. Resulta notablemente positivo tratar estas escalas como si fueran de intervalo.
- Hay suficientes pruebas experimentales que avalan la aplicabilidad de los métodos paramétricos a datos ordinales.
- Los métodos no paramétricos son con frecuencia inconsistentes: requieren operaciones algebraicas que, en principio, solo son propias de las escalas de intervalo.

De igual forma Hernández et al. (2010), menciona: la escala Likert es, en sentido estricto, una medición ordinal; sin embargo, es común que se le trabaje como si fuera de intervalo. Además cita a Creswell (2005) y Pell (2005), que señalan que debe considerarse en un nivel de medición por intervalos porque ha sido probada en múltiples ocasiones. Al respecto Morales (1984: 4) citado en Traver & García (2000) afirma, podemos decir que la medición de actitudes puede posibilitar la evaluación en sentido propio, dirigida a constatar y valorar una situación individual, social, etc.

Estas consideraciones, señalan que es posible lograr el objetivo específico de la presente investigación en el que se pretende estimar las actitudes del profesorado en actualización pedagógica.

Por otra parte, al cumplir los objetivos específicos planteados en la investigación es posible consumir el objetivo general de la investigación en el que se pretende establecer acerca de la actitud del profesorado frente a grupo sobre el hecho de innovar en su práctica docente, al incorporar técnicas de trabajo cooperativo. Respondiendo a cada una de las preguntas expuestas al inicio de la investigación, es posible estimar las propiedades de dirección, intensidad y fuerza de la variable compuesta actitud a través de los componentes cognoscitivo, afectivo y conductual.

Respecto a la hipótesis planteada, se conjetura que esta es válida con base a los resultados. Al medir la variable compuesta de manera ordinal se obtiene que:

Los profesores en formación manifiestan una actitud favorable a asumir a su práctica, las innovaciones propuestas en los cursos de formación. Es decir, al medir las propiedades de la actitud (dirección, intensidad y fortaleza), se obtiene; que la

dirección es en sentido positiva hacia la variable actitudinal estudiada. Simultáneamente, muestran una fuerte intensidad y una fortaleza alta. Lo que probablemente sugiere que los sujetos posean una predisposición conductual muy favorable a experimentar en su práctica docente, las innovaciones propuestas en los cursos de actualización docente. Más aun, que sean capaces de explorar en su proceso de enseñanza las técnicas de trabajo cooperativo.

No obstante, al medir la variable compuesta por intervalos, se obtiene lo siguiente:

El 86.9 % de los profesores que conforman la muestra, manifiestan una actitud favorable a asumir a su práctica, las innovaciones propuestas en los cursos de formación. Es decir, el sentido de la actitud ocurre en dirección positiva hacia la variable actitudinal estudiada. Paralelamente, obtienen una intensidad fuerte que se asocia a mostrar a una predisposición muy favorable a innovar en su práctica docente. En cuanto a la dimensión de fortaleza, se asocia a una predisposición conductual a innovador en su práctica docente, debido a que obtienen una fortaleza alta. Las innovaciones incorporadas a la práctica corresponden a las técnicas por trabajo cooperativo.

En tanto el 11.5 % de los profesores, manifiestan una actitud neutra a la variable estudiada. Por lo cual, no puede establecerse las propiedades de intensidad y fortaleza en ellos.

En contraposición, el 1.6 % de los maestros, manifiestan una actitud negativa o desfavorable, a asumir a su práctica las innovaciones propuestas en los cursos de formación. Es decir, la actitud ocurre en dirección negativa hacia la variable

actitudinal estudiada. Al mismo tiempo, la intensidad es débil, por lo que no muestra una predisposición favorable a aplicar innovaciones propuestas a su práctica diaria como docente, es decir, presenta resistencia a innovar. En cuanto a la dimensión de fortaleza, esta es baja. Por lo cual, manifiesta una predisposición conductual desfavorable, que se traduce en poca disposición a realizar cambios en su actuar docente o a explorar técnicas por trabajo cooperativo.

6. CONCLUSIONES

Los resultados de la investigación arrojan que los sujetos encuestados tienen una dirección favorable a innovar. En cuanto al rasgo de la intensidad, ésta es alta y se asocia a que el individuo cree conductualmente que el aplicar técnicas por trabajo cooperativo es una acción justificada.

Al ligar la fortaleza con la dirección nos establece que los participantes presentan una actitud fuertemente positiva a experimentar en el aula este tipo de técnicas.

La evaluación conjunta de los participantes sugiere que los sujetos poseen una predisposición conductual favorable a experimentar en su práctica docente, innovaciones propuestas en los cursos de actualización. Más aun, que sean capaces de explorar en su proceso de enseñanza las técnicas de trabajo cooperativo.

En contraposición a la evaluación conjunta, el software SPSS 20 permite agrupar a los participantes en intervalos, de acuerdo a este tipo de clasificación se obtiene: que el 87% de los profesores entrevistados poseen un comportamiento actitudinal favorable a experimentar en el ejercicio de su proceso de enseñanza las técnicas de trabajo cooperativo. En tanto el 11.5% de estos manifiestan una neutralidad en sus afirmaciones, lo que supone que desconocen sobre estas técnicas y los beneficios que pueden proveer al aplicarlas. Mientras que el 1.5% de los profesores

frente a grupo que integran la muestra, manifiesta una predisposición conductual desfavorable, indicando que quizás el docente conserve experiencias negativas al intentar aplicar este tipo de técnicas a su estrategia de enseñanza o en su defecto a que este no está dispuesto a realizar cambios en su actuar.

Al evaluar las dos formas el comportamiento actitudinal (global y por intervalos), se percibe que el instrumento es capaz de identificar las actitudes favorables/desfavorables que poseen los individuos respecto al objeto actitudinal estudiado.

En tanto, la investigación se enfoca a describir únicamente las “actitudes de los profesores en formación respecto a las innovaciones propuestas en los cursos de actualización por técnicas de trabajo cooperativo, por lo cual, este parámetro no es suficiente para realizar conjeturas sobre la intención del sujeto o más allá, emitir un juicio sobre la probabilidad de que exista una conducta determinada, sin antes considerar la evaluación de las creencias normativas.

En tanto, el instrumento elaborado por Traver y García (2007) es una herramienta que puede servir como un indicador de las actitudes que presentan los docentes antes de ingresar, durante la formación y posteriormente, al egresar de la institución pedagógica. Esto puede contribuir a evaluar la calidad de la enseñanza que se brinda en las instituciones formadoras de los profesionistas de la enseñanza.

En cuanto a la indagación de las actitudes hacia el trabajo cooperativo en el aula, nos brinda la oportunidad de establecer un referente sobre la importancia de que el docente se apropie de este tipo de técnicas, que son idóneas de combinarse con estrategias de enseñanza pertinentes al contexto , propiciando el empleo de estas

con actitudes favorables, que desencadenen un ambiente de aprendizaje eficaz para el desarrollo de las competencias en el alumno, centrada en la adquisición y el ejercicio de los valores.

REFERENCIAS

- Abad, F., García, C., Gil, B., Olea, J., Pondosa, V., & Revuelta, J. (Febrero de 2004). *Introducción a la Psicometría Teoría clásica de los Test y Teoría de la Respuesta al ítem*. Obtenido de https://www.uam.es/personal_pdi/psicologia/cadalso/Docencia/Psicometria/Apuntes/tema1TyP_4.pdf
- Aguerrondo, I. (1996). La escuela como organización inteligente. En I. Aguerrondo, *La escuela como organización inteligente* (pág. 191). Argentina: Troquel educación.
- Alaminos, A., & Castejón, J. (2006). *ELABORACIÓN, ANÁLISIS E INTERPRETACIÓN DE ENCUESTAS, CUESTIONARIOS Y ESCALAS DE OPINIÓN*. Alicante: Editorial Marfil, S.A.
- Arribas, M. (2004). Diseño y validación de cuestionarios. *Matronas profesión*, 5(17), 23 -29.
- Blanco Neligia. (2001). Una técnica para la medición de actitudes sociales. *Revista de ciencias sociales (RCS)*, VII(1), 45 - 54. Obtenido de <http://www.produccioncientifica.luz.edu.ve/index.php/rcs/article/download/13130/13115>
- Blanco, N., & Alvarado, M. (2005). Escala de actitud hacia el proceso de investigación científico social. *Revista de Ciencias Sociales (RCS)*, XI(3), 537 - 544.
- Botero Chica, C. A. (2009). Cinco tendencias de la gestión educativa. *Revista Iberoamericana de Educación*, 2(49). Obtenido de <http://www.rieoei.org/deloslectores/2811Botero.pdf>
- Casassus, J. (2000). *Problemas de la gestión educativa en América Latina (la tensión entre los paradigmas de tipo A y el tipo B)*. Santiago de Chile: UNESCO.
- Corbetta, P. (2007). *METODOLOGIA Y TECNICAS DE INVESTIGACION SOCIAL*. Madrid, España: Mc Graw -Hill.
- Correa de Urrea, A., Correa Valderrama, S., & Álvarez Atehortúa, A. (11 de Diciembre de 2015). Obtenido de Gestión Educativa Contextualizada: <http://virtual.funlam.edu.co/repositorio/sites/default/files/17gestioneducativacontextualizada.pdf>

- Díaz - Barriga Arceo, F., & Hernández Rojas, G. (2002). *Estrategias docentes para un aprendizaje significativo: una interpretación constructivista*. México D.F.: Mc Graw Hill.
- Díaz Barriga, Á. (2005). El enfoque de las competencias en la educación. *Perfiles Educativos*, XXXVIII(111), 7-36. Obtenido de <http://scielo.unam.mx/pdf/peredu/v28n111/n111a2.pdf>
- Diéguez Ruibal, J., López Castedo, A., Sueiro Domínguez, E., & López Sánchez, F. (2005). Propiedades psicométricas de las escalas de actitudes hacia la sexualidad (ATSS) ampliada. *Cuadernos de medicina psicosomática y psiquiatría de enlace*(74).
- Domínguez Garrido, M. C., Medina Rivilla, A., & Sánchez Romero, C. (2011). La innovación en el aula: referente para el diseño y desarrollo curricular. *PERSPECTIVA EDUCACIONAL*, 50(1), 61-86. Obtenido de <http://www.perspectivaeducacional.cl/index.php/peducacional/article/viewFile/15/13>
- Dorina, S. (1993). Teoría de la acción razonada: una aplicación a la problemática de la internación geriátrica. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 25(2), 205- 223. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=80525205>
- Estrada, A., Bazán, J., & Aparicio, A. (2012). Evaluación de las propiedades psicométricas de una escala de actitudes hacia la estadística en profesores. *AIEM: Avances de Investigación en Educación Matemática*(3), 5-23. Obtenido de http://funes.uniandes.edu.co/2068/1/AIEM_n%C2%BA_3._A_Estrada.pdf
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). Perú: Mc Graw -Hill.
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., & Baptista Lucio, P. (2010). *Metodología de la investigación*. Peru: Mc Graw Hill.
- Herrera Montoya, M. T. (2012). *ACTITUDES HACIA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA EN DOCENTES DE PRIMARIA DE LOS LICEOS NAVALES DEL CALLAO*. LIMA - PERÚ: ESCUELA DE POSTGRADO UNIVERSIDAD DE SAN IGNACIO DE LOYOLA.
- Hirsch Adler, A. (2005). *Construcción de una escala de actitudes sobre ética profesional*. Obtenido de Revista Electrónica de Investigación Educativa: <http://redie.uabc.mx/vol7no1/contenido-hirsch.html>
- Johnson, D. W., Johnson, R. T., & Holubec, E. J. (1999). *El aprendizaje cooperativo en el aula*. Buenos Aires, Argentina: Paídos.

- Landero Hernández, R., & González Ramírez, M. T. (2012). *ESTADÍSTICAS CON SPSS Y METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACION*. México: trillas.
- Latapí, P., Olmedo, J., Villa Lever, L., Sánchez Gamper, F., & Delgado, M. (Junio de 1995). *Sinéctica (Revista Electrónica de Educación)*. Obtenido de Sinéctica # 6 (Enero - Junio 1995): <http://www.sinectica.iteso.mx/?seccion=articulos&lang=es&revista=6>
- Lobato Fraile, C. (1997). Hacia una comprensión del aprendizaje cooperativo. *Revista Psicodidáctica*(4), 59-76. Obtenido de <http://redalyc.uaemex.mx/src/inicio/ArtPdfRed.jsp?iCve=17517797004>
- Manassero Mas, M. A., & Vázquez Alonso, Á. (20 de ENERO de 2002). Obtenido de INSTRUMENTOS Y METODOS PARA LA EVALUACION DE LAS ACTITUDES RELACIONADAS CON LA CIENCIA, LA TECNOLOGÍA Y LA SOCIEDAD: <http://www.raco.cat/index.php/ensenanza/article/viewFile/21779/21612>
- Matas Terrón, A. (17 de 02 de 2004). *Revista Electrónica de investigación Educativa*. Obtenido de Innovación educativa: un estudio de los cambios diferenciales entre el profesorado de la universidad de Málaga: <http://redie.uabc.mx/vol6no1/contenido-matas.htm>
- Palacios, M. A. (23 al 25 de Agosto de 2000). *La educación en América Latina y el Caribe; los procesos pedagógicos*. Obtenido de <https://www.oas.org/cotep/GetAttach.aspx?lang=es&cld=383&aid=604>.
- Pérez Sánchez , A. M., & Poveda - Serra, P. (2008). Efectos del aprendizaje cooperativo en la adaptación escolar. *Revista de Investigación Educativa*, 26(1), 73-94. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/2833/283321884005.pdf>
- Pujolas Maset, P. (2012). Aulas inclusivas y aprendizaje cooperativo. *Educatio siglo XXI*, 30(1), 89 - 112. Obtenido de <http://revistas.um.es/educatio/article/viewFile/149151/132141>
- Reales Chacón , L. J., Arce Aguirre, J. A., & Heredia Gómez, F. A. (2008). La organización educativa y su cultura: una visión desde la postmodernidad. *Redalyc*, 14(26), 319 - 346. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=76111491016>
- Ríos Muñoz, D. (2004). Rasgos de personalidad de profesores innovadores: autonomía, persistencia y orden. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, XXXIV(2), 95 - 112. Obtenido de <http://www.redalyc.org/pdf/270/27034205.pdf>

- Rueda Sampedro, I., Fernandez-Laviada, A., & Herrero Crespo, Á. (25 de Junio de 2013). Aplicación de la teoría de la acción razonada al ámbito emprendedor en un contexto universitario. *Investigaciones Regionales*, 141-158. Obtenido de <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/4459810.pdf>
- SEP. (2009). *Modelo de Gestión educativa Estratégica. Programa Escuelas de Calidad*. Obtenido de http://www2.sepdf.gob.mx/programa_escuela_calidad/Materialesdeconsulta/MGEE.pdf
- SEP. (31 de MARZO de 2015). *PERFIL, PARÁMETROS E INDICADORES PARA EL INGRESO A LAS FUNCIONES DOCENTES Y TÉCNICOS DOCENTES EN LA EDUCACIÓN MEDIA SUPERIOR*. Obtenido de http://servicioprofesionaldocente.sep.gob.mx/content/ms/docs/2015/parametros_indicadores/Perfil_docente.pdf
- Sulbarán, D. (2009). *MEDICION DE ACTITUDES*. Caracas Venezuela: Universidad Central de Venezuela Facultad de Humanidades y Educación.
- Tomas, M., Castro, D., & Feixas, M. (12 de Noviembre de 2009). Obtenido de Dimensiones para el análisis de las innovaciones en la universidad. Propuesta de un modelo: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3178545.pdf>.
- Traver Martí, J. A., & García López, R. (2000). *TRABAJO COOPERATIVO Y SOLIDARIO: APLICACIÓN DE LA TÉCNICA PUZZLE DE ARONSON PARA LA ENSEÑANZA Y EL APRENDIZAJE DE LA ACTITUD DE SOLIDARIDAD*. Castelló: Universitat JAUME I; Facultad de Ciencias Humanas I Sociales.
- Traver Martí, J. A., & García López, R. (2007). *Revista Electrónica de investigación educativa*, 9 (1). Obtenido de Construcción de un cuestionario -escala sobre actitud del profesorado frente a la innovación educativa mediante técnicas de trabajo cooperativo (CAPIC): <http://redie.uabc.mx/vol.9no1/contenido-traver.html>
- Traver Martí, J. A., & García López, R. (Diciembre de 2014). Obtenido de Revista Española de Pedagogía, añoLXII, n°229: <http://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1051429.pdf>
- Vilanova, S. L., García, M. B., & Señoriño, O. (11 de Septiembre de 2007). *Revista Electrónica de investigación Educativa*. Obtenido de Concepciones acerca del aprendizaje: diseño y validación de un cuestionario para profesores en formación: <http://redie.uabc.mx/vol9no2/contenido-vilanova.html>

ANEXOS

Anexo 1. Instrumento de indagación de las actitudes, elaborado por Traver & García (2000).

CUESTIONARIO-ESCALA DE LA ACTITUD DEL PROFESORADO FRENTE A LA INNOVACIÓN EDUCATIVA MEDIANTE TÉCNICAS DE TRABAJO COOPERATIVO.

A continuación le presentamos unas afirmaciones sobre la aplicación de métodos de trabajo cooperativo en el aula. Se trata de que usted exprese si está de acuerdo, en desacuerdo o indiferente ante tales afirmaciones.

SEXO	Varón () Hembra ()	Puntúe de 1 a 5, sabiendo que
EDAD		• El 1 significa <u>muy de acuerdo.</u> • El 2 de acuerdo. • El 3 <u>no tiene aún una opinión definida respecto al contenido de la frase.</u> • El 4 <u>no está de acuerdo.</u> • El 5 <u>está muy en desacuerdo.</u>
NIVEL DOCENCIA		Rodee con un círculo la puntuación elegida. Gracias.

N	ITEM	PUNTUACIÓN
1	Estoy convencido que si mis alumnos utilizan métodos de trabajo cooperativo las relaciones interpersonales entre ellos mejorarán.	1 2 3 4 5
2	Considero que la aplicación de métodos de trabajo cooperativo entre los alumnos de mi grupo desarrollará habilidades de interacción social entre estos mismos alumnos.	1 2 3 4 5
3	Si organizara las actividades de mi clase de forma que tuvieran que trabajar en grupos, favorecería la integración en la clase de los alumnos con necesidades educativas especiales.	1 2 3 4 5
4	Creo que la aplicación de métodos de trabajo cooperativo no mejora el rendimiento de los alumnos más retardados.	1 2 3 4 5
5	Estoy convencido que una de las mejores vías que tengo para favorecer la ayuda mútua entre mis alumnos y hacerles valorar la colaboración es hacerles trabajar cooperativamente en clase.	1 2 3 4 5
6	Si acostumbro a trabajar a los alumnos de mi clase de forma cooperativa, contribuiré a que valoren positivamente las aportaciones individuales a la solución de los conflictos grupales.	1 2 3 4 5
7	Estoy convencido que el hecho de que los alumnos trabajen cooperativamente en clase favorece su disposición para colaborar, mediante su contribución personal al trabajo común.	1 2 3 4 5
8	Creo que, aunque mis alumnos trabajaran con métodos cooperativos en clase, no se favorecería la comunicación entre ellos	1 2 3 4 5
9	Estimo que el hecho que los alumnos de mi clase trabajen de forma	1 2 3 4 5

	cooperativa enriquecerá al grupo mediante la aportación de nuevas ideas.	
10	Considero que el hecho que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa, favorecerá cauces y enriquecerá la discusión del grupo.	1 2 3 4 5
11	Estoy convencido que participar en discusiones de grupo en el aula ayuda a los alumnos a ponerse en lugar de los demás y a comprender mejor las razones de los otros.	1 2 3 4 5
12	Mediante la utilización de métodos de trabajo cooperativo en clase, considero que favoreceré la adquisición de hábitos de convivencia en grupo.	1 2 3 4 5
13	Estoy convencido que la utilización de métodos de trabajo cooperativo entre los alumnos de mi clase, favorece y potencia la socialización de los mismos.	1 2 3 4 5
14	Que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa, creo que les ayudará a conocer la diversidad social en el propio grupo.	1 2 3 4 5
15	Si los alumnos de mi clase trabajan de forma cooperativa, estimo que tomarán conciencia de que todos podemos aprender de todos.	1 2 3 4 5
16	Estoy convencido que, aunque mis alumnos trabajaran de forma cooperativa, no por ello el grupo se cohesionaría más.	1 2 3 4 5
17	Si mis alumnos trabajaran de forma cooperativa, considero que los sensibilizaría más hacia aquellos compañeros que tienen dificultades en su aprendizaje o problemas personales.	1 2 3 4 5
18	Creo que pertenecer a un grupo de trabajo cooperativo, hace que los alumnos se sientan más responsables de las tareas que deben realizar.	1 2 3 4 5
19	Estimo que, trabajando cooperativamente, mis alumnos estimulan su sentido de corresponsabilidad.	1 2 3 4 5

Anexo 2. Instrumento de indagación elaborado por Traver & García (2000) y modificado para la presente investigación.

A continuación encontrará cinco cuestiones que solicito responda con base en su condición laboral actual, los datos recabados servirán para el proyecto de investigación denominado “actitudes de docentes en formación frente a las innovaciones educativas”.

Los datos recabados son anónimos, serán utilizados para fines estadísticos y no se tratará la información de manera individual sino como un conjunto de datos, razón por la cual no se solicita información personal.

Se agradece su colaboración.

Información general

1.- El cargo o plaza actual lo desempeña en el sector educativo:

☐ Si

☐ No

2.- Nivel educativo en el que se desempeña:

☐ Básico

☐ Medio superior

☐ Superior

3.- Si respondiste a la pregunta anterior el nivel básico contesta lo siguiente, en caso contrario pasa a la siguiente pregunta:

☐ Preescolar

☐ Primaria

☐ Secundaria

☐ Educación Indígena

☐ Educación
especial

☐ Educación inicial

3.- Área o función que desempeña en la actualidad:

☐ Técnico
Manual

☐ Administrativo

☐ Docente

☐ Otro, especifique

4.- Antigüedad de la función que desempeña en la actualidad:

☐ 1 a 5 años

☐ 6 a 10 años

☐ 11 a 15 años

☐ Más de 15 años

A continuación le presentamos unas afirmaciones sobre la aplicación de métodos de trabajo cooperativo en el aula. En el siguiente cuestionario se trata de que usted exprese el grado en el que está de acuerdo o desacuerdo ante tales afirmaciones.

Instrucciones.

Puntúe de 1 a 5 según el grado en el que está de acuerdo o desacuerdo a las siguientes afirmaciones, conociendo que el número:

1 significa muy de acuerdo.

2 de acuerdo.

3 no tiene aún una opinión definida respecto al contenido de la frase.

4 No está de acuerdo.

5 está muy en desacuerdo.

Rellene el círculo con la puntuación elegida.

No	Ítems	Puntuación
1	Estoy convencido que si mis alumnos utilizan métodos de trabajo cooperativo las relaciones interpersonales entre ellos mejorará.	(1) (2) (3) (4) (5)
2	Considero que la aplicación de métodos de trabajo cooperativo entre los alumnos de mi grupo desarrollará habilidades de interacción social entre estos mismos alumnos.	(1) (2) (3) (4) (5)
3	Si organizara las actividades de mi clase de forma que tuvieran que trabajar en grupos, favorecería la integración en la clase de los alumnos con necesidades educativas especiales.	(1) (2) (3) (4) (5)
5	Creo que la aplicación de métodos de trabajo cooperativo no mejora el rendimiento de los alumnos más retardados.	(1) (2) (3) (4) (5)
7	Estoy convencido que una de las mejores vías que tengo para favorecer la ayuda mutua entre mis alumnos y hacerles valorar la colaboración es hacerles trabajar cooperativamente en clase.	(1) (2) (3) (4) (5)
8	Si acostumbro a trabajar a los alumnos de mi clase de forma cooperativa, contribuiré a que valoren positivamente las aportaciones individuales a la solución de los conflictos grupales.	(1) (2) (3) (4) (5)
9	Estoy convencido que el hecho de que los alumnos trabajen cooperativamente en clase favorece su disposición para colaborar, mediante su contribución personal al trabajo común.	(1) (2) (3) (4) (5)

- 10 Creo que, aunque mis alumnos trabajarán con métodos cooperativos en clase, no se favorecería la comunicación entre ellos. (1) (2) (3) (4) (5)
- 12 Estimo que el hecho que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa enriquecerá al grupo mediante la aportación de nuevas ideas. (1) (2) (3) (4) (5)
- 14 Estimo que el hecho que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa, favorecerá cauces y enriquecerá la discusión del grupo. (1) (2) (3) (4) (5)
- 16 Estoy convencido que participar en discusiones de grupo en el aula ayuda a los alumnos a ponerse en lugar de los demás y a comprender mejor las razones de los otros. (1) (2) (3) (4) (5)
- 17 Mediante la utilización de métodos de trabajo cooperativo en clase, considero que favoreceré la adquisición de hábitos de convivencia en grupo. (1) (2) (3) (4) (5)
- 18 Estoy convencido que la utilización de métodos de trabajo cooperativo entre los alumnos de mi clase, favorece y potencia la socialización de los mismos. (1) (2) (3) (4) (5)
- 19 Que los alumnos de mi clase trabajen de forma cooperativa, creo que les ayudará a conocer la diversidad social en el propio grupo. (1) (2) (3) (4) (5)
- 20 Si los alumnos de mi clase trabajan de forma cooperativa, estimo que tomarán conciencia de que todos podemos aprender de todos. (1) (2) (3) (4) (5)
- 22 Estoy convencido que, aunque mis alumnos trabajaran de forma cooperativa, no por ello el grupo se cohesionaría más. (1) (2) (3) (4) (5)
- 23 Si mis alumnos trabajaran de forma cooperativa, considero que los sensibilizaría más hacia aquellos compañeros que tienen dificultades en su aprendizaje o problemas personales. (1) (2) (3) (4) (5)
- 24 Creo que pertenecer a un grupo de trabajo cooperativo, hace que los alumnos se sientan más responsables de las tareas que deben realizar. (1) (2) (3) (4) (5)
- 25 Estimo que, trabajando cooperativamente, mis alumnos estimulan su sentido de corresponsabilidad. (1) (2) (3) (4) (5)

Anexo 3. Matriz elaborada en Excel, para el cálculo de los índices de consistencia interna y la fiabilidad del instrumento construido por Traver & García (2000), la matriz consta de un total de 19 ítems, que fueron analizados a través del programa SPSS 20.

Muestra	ítem 01	ítem 02	ítem 03	ítem 05	ítem 07	ítem 08	ítem 09	ítem 10	ítem 12	ítem 14	ítem 16	ítem 17	ítem 18	ítem 19	ítem 20	ítem 23	ítem 24	ítem 25
1	2	2	2	4	2	3	2	4	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3
2	2	2	1	4	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
3	2	2	2	3	2	2	2	4	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1
4	2	2	2	4	3	1	2	5	1	2	3	1	2	2	2	2	4	3
5	2	2	1	2	2	1	1	4	1	1	1	1	2	1	2	6	4	4
6	4	3	2	4	1	1	1	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
7	3	2	3	3	3	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
8	3	3	3	3	3	2	2	3	4	3	2	2	2	2	2	3	2	2
16	2	2	2	5	5	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
17	1	1	1	5	2	2	1	5	1	1	2	2	1	2	2	4	2	2
18	4	2	4	4	2	5	4	1	2	2	4	4	4	2	2	4	4	2
19	2	5	2	4	3	3	3	4	4	4	4	3	4	3	2	4	3	3
20	2	2	2	5	1	1	2	5	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1
21	2	1	2	5	4	4	2	4	2	4	2	1	1	2	1	1	1	2
22	1	1	1	5	2	2	2	5	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2
23	1	1	2	5	2	2	2	4	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
24	2	2	2	2	2	2	1	4	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1

Anexo 4. Matriz elaborada en el programa Excel, para el cálculo de la consistencia interna y el análisis de fiabilidad del instrumento modificado, en la cual se descartaron 6 de los 19 ítems originales, al presentar una consistencia interna menor a 0.5.

Muestra	ítem 07	Ítem 08	Ítem 09	ítem 12	ítem 14	ítem 16	ítem 17	ítem 18	ítem 19	ítem 20	ítem 22	ítem 23	ítem 24	ítem 25
1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3	3
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	2	1	1
3	2	2	2	1	1	1	3	1	1	1	2	1	2	1
4	3	1	2	1	2	3	1	2	2	2	3	2	4	3
5	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	2	6	4	4
6	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3
7	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	3	2	2	2
8	3	2	2	4	3	2	2	2	2	2	3	3	2	2
16	5	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
17	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	5	4	2	2
18	2	5	4	2	2	4	4	4	2	2	1	4	4	2
19	3	3	3	4	4	4	3	4	3	2	3	4	3	3
20	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	4	2	1	1
21	4	4	2	2	4	2	1	1	2	1	4	1	1	2
22	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2	2
23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	4	2	2	2
24	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	2	1	1
33	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	3	1	1	1

34	1	2	1	2	2	3	2	2	2	1	3	1	1	1
35	1	1	1	1	5	5	5	5	4	5	1	3	4	5
36	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	4	2	2	2
37	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	5	1	1	1

Matriz elaborada en el programa Excel, para el cálculo del alpha de Cronbach y los índices de homogenidad, para la versión modificada del instrumento de indagación, con 13 ítems.

Anexo 5. Matriz elaborada en el programa Excel para el calcular las propiedades de la variable actitud conductual, la cual consta de 13 ítems con ayuda del programa estadístico SPSS 20.

Muestra	ítem 07	ítem 08	ítem 09	ítem 12	ítem 14	ítem 16	ítem 17	ítem 18	ítem 19	ítem 20	ítem 23	ítem 24	ítem 25
1	2	3	2	2	2	2	2	2	2	2	3	3	3
2	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	2	1	1
3	2	2	2	1	1	1	3	1	1	1	1	2	1
4	3	1	2	1	2	3	1	2	2	2	2	4	3
5	2	1	1	1	1	1	1	2	1	2	6	4	4
6	1	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2	2	3
7	3	2	2	2	2	2	2	3	2	2	2	2	2
8	3	2	2	4	3	2	2	2	2	2	3	2	2
16	5	3	5	4	4	4	4	4	4	4	4	4	4
17	2	2	1	1	1	2	2	1	2	2	4	2	2
18	2	5	4	2	2	4	4	4	2	2	4	4	2
19	3	3	3	4	4	4	3	4	3	2	4	3	3
20	1	1	2	1	1	2	1	1	2	2	2	1	1
21	4	4	2	2	4	2	1	1	2	1	1	1	2
22	2	2	2	1	1	1	2	1	1	2	2	2	2
23	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
24	2	2	1	1	2	1	1	2	2	1	2	1	1
33	1	1	1	1	2	1	1	1	1	1	1	1	1
34	1	2	1	2	2	3	2	2	2	1	1	1	1
35	1	1	1	1	5	5	5	5	4	5	3	4	5
36	2	2	2	2	2	2	1	1	1	1	2	2	2
37	1	1	1	1	2	2	1	1	2	1	1	1	1
38	1	1	1	2	2	1	1	1	1	2	1	1	1
39	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	2	1

[illegible]

70	1	1	1	1	1	3	1	1	1	1	1	5	1
71	1	1	2	1	2	3	2	2	3	2	1	4	1
72	2	2	3	2	3	3	2	3	2	2	2	3	2
73	1	1	1	1	1	1	1	1	1	1	4	4	2
74	1	1	1	1	1	2	1	1	1	2	3	2	1
75	2	1	2	2	2	1	3	2	1	2	2	4	2
76	1	1	1	2	2	1	1	1	1	1	4	5	5
77	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2	2
78	2	2	2	1	1	2	2	2	2	2	2	2	2
79	1	1	1	1	1	1	1	1	2	2	2	1	1

Matriz de datos elaborado en el programa Excel para el análisis descriptivo, a través del programa estadístico SPSS 20.

Anexo 6. Plaza en la que se desempeña actualmente

	Categoría	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	No pertenece al sector educativo	4	4.7	4.7	4.7
	Supervisor	1	1.2	1.2	5.9
	Directivo	2	2.4	2.4	8.2
Válidos	Docente frente a grupo	62	72.9	72.9	81.2
	Administrativo	10	11.8	11.8	92.9
	Técnico Pedagógica	3	3.5	3.5	96.5
	Psicología	3	3.5	3.5	100.0
	Total	85	100.0	100.0	
Plaza que actualmente desempeña.					

Anexo 7. Nivel educativo en el que se desempeña como profesor frente a grupo.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Educación Inicial	1	1.6	1.6	1.6
	Básico Preescolar	7	11.3	11.5	13.1
	Básico Primaria	20	32.3	32.8	45.9
	Básico Secundaria	13	21.0	21.3	67.2
Válidos	Educación Media Superior	10	16.1	16.4	83.6
	Educación Superior	8	12.9	13.1	96.7
	Educación especial	2	3.2	3.3	100.0
	Total	61	98.4	100.0	
Perdidos	No específico	1	1.6		
Total		62	100.0		
Nivel educativo en el que se desempeña como profesor frente a grupo.					

Anexo 8. Antigüedad como profesor frente a grupo.

	Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos				
menos a 1 año	3	4.8	4.8	4.8
entre 1 y 5 años	35	56.5	56.5	61.3
entre 6 y 10 años	14	22.6	22.6	83.9
entre 11 y 15 años	4	6.5	6.5	90.3
más de 15 años	6	9.7	9.7	100.0
Total	62	100.0	100.0	

Antigüedad como profesor frente a grupo.

Anexo 9. Permiso para acceder a los grupos de la maestría en Pedagogía y Práctica docente.



Dependencia: Unidad UPN 041
 "María Lavalle Urbina"
 Sección: Dirección
 Área: Jefatura Académica.
 Oficio No. 298/2015
 Asunto: Solicitud de Permiso.

"2015, Año de José María Morelos y Pavón".

San Francisco de Campeche, Cam., 06 de junio de 2015.

MTRA. MARÍA DEL SOCORRO ESPINA RODRÍGUEZ
COORDINADORA DE LA MAESTRÍA DE PEDAGOGÍA Y PRÁCTICA DOCENTE
P R E S E N T E.

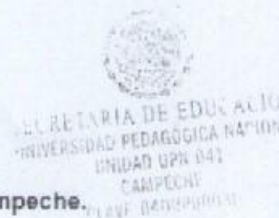
Por este medio y de la manera más atenta, me permito solicitar su permiso, para brindarle las facilidades al **Profr. Dennis Couoh Haas** egresado de la maestría de Gestión Educativa, de ingresar a los salones y aplicar un encuesta a los alumnos de dicha maestría, esto con la finalidad de recabar información y utilizarlo para su proyecto de tesis titulado "**Cuestionario- escala sobre los cambios del profesor frente a la innovación educativa**", asesorado por el Mtro. Manuel Jesús Novelo Pech.

El día de ingreso del Profesor, será en las próximas fechas **sábado 13 de junio** en el transcurso del horario de 8:00 a 14:00 hrs., el día **viernes 19 de junio** con un horario de 15:00 a 21:00 hrs. y el día **sábado 20 de junio** con un horario de 8:00 a 14:00 hrs., por lo que le solicito atentamente hacer extensiva esta información a los asesores de la maestría de Pedagogía y Práctica Docente.

Sin otro particular, y en espera de su respuesta favorable, reciba un cordial saludo.

Atentamente,
 "Educar para Transformar"

Lic. José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
 Presidente de la Comisión de Titulación de la UPN 041 Campeche.



~~C.c.p. Dennis Couoh Haas - Interesado~~
 C.c.p. Archivo.

Anexo 10. Permiso para acceder a los grupos de la maestría en Gestión Educativa.

**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Dependencia: Unidad UPN 041
 "María Lavalle Urbina"
 Sección: Dirección
 Área: Jefatura Académica.
 Oficio No. 297/2015
Asunto: Solicitud de Permiso.

"2015, Año de José María Morelos y Pavón".

San Francisco de Campeche, Cam., 06 de junio de 2015.

MTRA. DELIA RUEDA FLORES
COORDINADORA DE LA MAESTRÍA DE GESTIÓN EDUCATIVA.
P R E S E N T E.

Por este medio y de la manera más atenta, me permito solicitar su permiso, para brindarle las facilidades al **Profr. Dennis Couch Haas** egresado de la maestría de Gestión Educativa, de ingresar a los salones y aplicar un encuesta a los alumnos de dicha maestría, esto con la finalidad de recabar información y utilizarlo para su proyecto de tesis titulado "**Cuestionario- escala sobre los cambios del profesor frente a la innovación educativa**", asesorado por el Mtro. Manuel Jesús Novelo Pech.

El día de ingreso del Profesor, será en las próximas fechas **sábado 13 de junio** en el transcurso del horario de 8:00 a 14:00 hrs., el día **viernes 19 de junio** con un horario de 15:00 a 21:00 hrs. y el día **sábado 20 de junio** con un horario de 8:00 a 14:00 hrs., por lo que le solicito atentamente hacer extensiva esta información a los asesores de la maestría de Gestión Educativa.

Sin otro particular, y en espera de su respuesta favorable, reciba un cordial saludo.

Atentamente.
 "Educar para Transformar"

Lic. José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
Presidente de la Comisión de Titulación de la UPN 041 Campeche.

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 UNIDAD UPN 041
 CAMPECHE
 C.F. 04012015031

C.c.p. Dennis Couch Haas - Interesado
 C.c.p. Archivo.

Anexo 11 Permiso para acceder a los grupos de la maestría de Integración Educativa.



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Dependencia: Unidad UPN 041
"María Lavalle Urbina"
Sección: Dirección
Área: Jefatura Académica.
Oficio No. 296/2015
Asunto: Solicitud de Permiso.

"2015, Año de José María Morelos y Pavón".

San Francisco de Campeche, Cam., 06 de junio de 2015.

MTRO. JESÚS ELEAZAR AYUSO BARRERA
COORDINADOR DE LA MAESTRÍA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA.
P R E S E N T E.

Por este medio y de la manera más atenta, me permito solicitar su permiso, para brindarle las facilidades al **Profr. Dennis Couoh Haas** egresado de la maestría de Gestión Educativa, de ingresar a los salones y aplicar un encuesta a los alumnos de dicha maestría, esto con la finalidad de recabar información y utilizarlo para su proyecto de tesis titulado "**Cuestionario-escala sobre los cambios del profesor frente a la innovación educativa**", asesorado por el Mtro. Manuel Jesús Novelo Pech.

El día de ingreso del Profesor, será en las próximas fechas **sábado 13 de junio** en el transcurso del horario de 8:00 a 14:00 hrs., el día **viernes 19 de junio** con un horario de 15:00 a 21:00 hrs. y el día **sábado 20 de junio** con un horario de 8:00 a 14:00 hrs., por lo que le solicito atentamente hacer extensiva esta información a los asesores de la maestría de Integración Educativa.

Sin otro particular, y en espera de su respuesta favorable, reciba un cordial saludo.

Atentamente,
"Educar para Transformar"

Lic. José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
Presidente de la Comisión de Titulación de la UPN 041 Campeche.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
UNIDAD UPN 041
CAMPECHE
C. D. F. B. A. T. I. P. E. D. O. C.

C. c. p. **Dennis Couoh Haas** - Interesado

C. c. p. Archivo.

Anexo 12. Gestión del presidente de la comisión de titulación de la UPN 041 Campeche, para acceder a la información del área de servicios escolares de la Universidad Pedagógica Nacional Unidad 041, "María Lavalle Urbina".



**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

Dependencia: Unidad UPN 041
"María Lavalle Urbina"
Sección: Dirección
Área: Jefatura Académica.
Oficio No. 296/2015
Asunto: Solicitud de Permiso.

"2015, Año de José María Morelos y Pavón".

San Francisco de Campeche, Cam., 06 de junio de 2015.

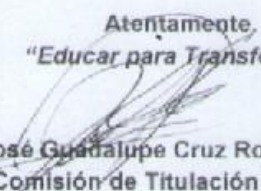
MTRO. JESÚS ELEAZAR AYUSO BARRERA
COORDINADOR DE LA MAESTRÍA DE INTEGRACIÓN EDUCATIVA.
P R E S E N T E.

Por este medio y de la manera más atenta, me permito solicitar su permiso, para brindarle las facilidades al **Profr. Dennis Couoh Haas** egresado de la maestría de Gestión Educativa, de ingresar a los salones y aplicar un encuesta a los alumnos de dicha maestría, esto con la finalidad de recabar información y utilizarlo para su proyecto de tesis titulado "**Cuestionario- escala sobre los cambios del profesor frente a la innovación educativa**", asesorado por el Mtro. Manuel Jesús Novelo Pech.

El día de ingreso del Profesor, será en las próximas fechas **sábado 13 de junio** en el transcurso del horario de 8:00 a 14:00 hrs., el día **viernes 19 de junio** con un horario de 15:00 a 21:00 hrs. y el día **sábado 20 de junio** con un horario de 8:00 a 14:00 hrs., por lo que le solicito atentamente hacer extensiva esta información a los asesores de la maestría de Integración Educativa.

Sin otro particular, y en espera de su respuesta favorable, reciba un cordial saludo.

Atentamente,
"Educar para Transformar"



Lic. José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
Presidente de la Comisión de Titulación de la UPN 041 Campeche.



SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA
UNIDAD UPN 041
CAMPECHE
"MARÍA LAVALLE URBINA"

C.c.p. Dennis Couoh Haas - Interesado.

C.c.p. Archivo.

Anexo 13. Respuesta a la solicitud de información del departamento de servicios escolares sobre datos estadísticos del alumnado de la Universidad Pedagógica Nacional UPN Unidad 041 Campeche.

**UNIVERSIDAD
PEDAGÓGICA
NACIONAL**

San Francisco de Campeche, Cam., 23 de junio de 2015.

SEDUC

Asunto: Información de Maestrías UPN 041

Lic José Guadalupe Cruz Romero, M. en C.
Presidente de la Comisión de Titulación
UPN 041 Campeche
Presente

En respuesta a la solicitud de información de las Maestrías que actualmente se imparten en la Unidad 041, de la Universidad Pedagógica Nacional, Campeche, me permito detallarle a continuación:

- En el periodo vigente Febrero-Julio/2015 se cuenta con un **total de 20 grupos** repartidos entre la sede en Campeche y las subsedes de Calkini, Escárcega, y Champotón, de estos 8 son de la Maestría en Gestión Educativa(MGE), 7 de Integración Educativa(MIE) y 5 de Pedagogía y Práctica Docente(MPPD).
- Se están atendiendo un **total de 369 alumnos**, 142 de estos son de la MGE, 112 de MIE y 115 de MPPD; de estos 100 son de primer semestre, 120 de segundo, existen 83 en tercero y 66 en cuarto semestre.
- Las mencionadas Maestrías son en la **modalidad semiescolarizada**, con sesiones presenciales en alguno de los horarios calendarizados, el turno **vespertino son los días viernes de 15:00 a 21: 00 hrs; y el turno matutino los sabados de 8:00 a 15:00 hrs.**
- En la actualidad el área de Servicio Escolares **no cuenta con algún análisis estadístico** donde se mencione el cargo o función del alumno, ni el nivel donde desempeñe sus labores.

Sin más por el momento, quedo de usted.

Atentamente

C. José Manuel Tut Barrera.
Encargado de Servicios Escolares

SECRETARÍA DE EDUCACIÓN
 UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL
 UNIDAD UPN 041
 CAMPECHE
 CLAVE: 04DUP0003D

C.c.p.Profr. Dennis Couch Haas - Egresado de la Maestría en Gestión Educativa
 El archivo